

PÄDAGOGIK

Der Beitrag der Schule zur Arbeitserziehung
in der industriellen Gesellschaft

INAUGURAL-DISSERTATION

zur Erlangung des Doktorgrades

der

Philosophischen Fakultät

der

Westfälischen Wilhelms-Universität

zu

Münster (Westf.)

vorgelegt von

IRMFRIED BERNHARD BR ÜNE

aus Paderborn

~~1968~~

1969

PÄDAGOGIK

Der Beitrag der Schule zur Arbeitserziehung
in der industriellen Gesellschaft

INAUGURAL-DISSERTATION

zur Erlangung des Doktorgrades

der

Philosophischen Fakultät

der

Westfälischen Wilhelms-Universität

zu

Münster (Westf.)

vorgelegt von

IRMFRIED BERNHARD BR ÜNE

aus Paderborn

1968

Tag der mündlichen Prüfung: 9. Juli 1969

Dekan: Prof. Dr. phil. Heinrich Dörrie

Referent: Prof. Dr. phil. Heinrich Döpp-Vorwald

Korreferent: Prof. Dr. phil. Ernst Lichtenstein

D 6

Hat unter dem Titel:

Die Arbeit als eine Grundform der Bildung
und Erziehung in der Volksschule
der Fakultät vorgelegen.



Inhaltsverzeichnis

Einleitung: Die Aufgabe	S. 5
I. Moderne Arbeitswelt und Menschenbildung	
A: Der Wandel der Arbeitswelt	S. 13
a) Vom Handwerksbetrieb zum mechanisierten Betrieb	S. 13
b) Von der Mechanisation zur Automation	S. 17
B: Die Sinnggebung der Arbeit im abendländischen Denken	S. 20
C: Die Anforderungen der Arbeitswelt an Bildung und Erziehung	
a) Anforderungen im handwerklichen Betrieb	S. 26
b) Anforderungen im mechanisierten Betrieb	S. 28
c) Anforderungen im automatisierten Betrieb	S. 33
II. Zur Geschichte der Arbeitspädagogik	
A: COMENIUS und FRÖBEL als Vorläufer einer Arbeitspädagogik	S. 36
B: Die Industrieschulpädagogik	S. 43
C: Die Bedeutung der Arbeit in der Pädagogik PESTALOZZI's	S. 49
D: Der pädagogische Begriff der Arbeit bei G. KERSCHENSTEINER	S. 57
E: Der pädagogische Begriff der Arbeit in der GAUDIG-Schule	S. 68
F: Arbeit als Grundform der Bildung in P. PETERSEN's Jena-Plan-Schule	S. 77
G: Polytechnische Bildung und Erziehung	
a) Historischer Überblick	S. 86
b) Die Gestaltung der Schule in der DDR	S. 90
c) Kritik der polytechnischen Bildung und Erziehung	S. 98
H: Forderungen der Wirtschaft an die Schule in der Bundesrepublik	S. 102
III. Pädagogisch-systematischer Teil	
1. Bestimmung des pädagogischen Arbeitsbegriffes	S. 109
A: Begriffsbestimmung von Arbeit - Spiel - Werkgestalten	S. 110
B: Abgrenzung der Grundform "Arbeit" gegen die anderen Grundformen der Erziehung und Bildung	S. 120
C: Gemeinsame Merkmale der Arbeit und der anderen Grundformen	S. 127
D: Zusammenfassende Bestimmung des pädagogischen Arbeitsbegriffes	S. 130

2. Erziehungs- und Bildungsfunktion der Arbeit

- A: Ausbildung von Fähigkeiten und Fertigkeiten S. 135
 - a) Technische Grundausbildung in der Volksschule S. 139
 - b) Die Arbeitslehre S. 144
- B: Charakter- und Gemeinschaftsbildung durch Arbeit S. 147

3. Schulorganisatorische Folgerungen

- A: Vorschläge zu einer Schulreform im Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens S. 152
- B: Vorschläge zu einer Schulreform im Bremer Plan der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände S. 155

4. Forderungen für die Lehrerbildung

- A: Forderungen an die Lehrerausbildung S. 160
- B: Forderungen für die Lehrerweiterbildung S. 164

Literaturverzeichnis

S. 173

Lebenslauf

Einleitung: Die Aufgabe

Aufgaben, Ziele, Organisation, Wege und Formen des Schulwesens bestimmen sich immer wieder neu nach der jeweiligen kulturellen und wirtschaftlichen Lage der Gesellschaft. Aus deren Wandlungen ergeben sich daher immer wieder neue Ansätze zu Reformen. So wird auch die Schule der Gegenwart den Anforderungen, die von unserer heutigen gesellschaftlichen Situation an sie gestellt werden, entsprechen müssen. Dabei ist darauf zu achten, daß sie nicht bestimmten Gruppeninteressen den Vorrang gibt.

Da in den vergangenen sechs Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts sich besonders tiefgreifende Veränderungen gerade auf wirtschaftlichem Gebiet ergeben haben, müssen Bildung und Erziehung sich auch in dieser Hinsicht der veränderten Lage anpassen; denn eine wesentliche Aufgabe der Schule besteht zweifelsohne darin, die Kinder und Jugendlichen auf ihr späteres Berufsleben vorzubereiten. Hier ergeben sich nach E. SPRANGER die folgenden Fragen: "Kann der Mensch das noch leisten, was die objektive Kultur, insbesondere ihr charakteristischer Bereich, die industrielle Gesellschaft, von ihm fordert? und zweitens, radikaler gefragt: Kann der Mensch unter den Existenzbedingungen, die er sich selbst geschaffen hat, noch weiter existieren? ... Endlich die dritte Frage: Angenommen, dies alles könne wohl noch eine Weile geleistet werden, so erhebt sich das düstere Problem: Wie, wenn der Mensch einer nahen oder fernen Epoche das überhaupt nicht mehr will?" 1) Der in diesen Fragen erkennbare Zweifel erhält seine Berechtigung aus der Tatsache, daß unsere Kultur vorwiegend "entschiedene Arbeitskultur ..., völlig durchrationalisierte Leistungskultur" 2) ist und andere Aspekte, kontemplative, ästhetische und humanistische Werthaltungen und Ideale beispielsweise, in weiten Kreisen eine nur untergeordnete Rolle spielen.

Auch für die Bildung und Erziehung in der Volksschule ergibt sich daher u.a. die Frage, welche Aufgaben und Probleme ihr die in alle Lebensbereiche eingedrungene Technik stellt. Wie weit können z. B. die Kinder und Jugendlichen diesen Lebensbereich schon erfassen und übersehen? Welche seiner Gegebenheiten und Aspekte sind ihnen überschaubar? Welche müssen sich mit Notwendigkeit infolge ihrer Kompliziertheit dem direkten Zugriff entziehen? Welche Möglichkeiten bieten sich - im Rahmen des für die kindliche Einsicht Verstehbaren - zur Lösung dieser Probleme im Unterricht?

1) E. Spranger: Die kulturphilosophischen Voraussetzungen der gegenwärtigen Bildungsaufgabe, Bielefeld 1955, S. 7 f
2) ebenda S. 9

O. SPENGLER stellt fest: "Die Technik ist esoterisch geworden wie die höhere Mathematik, deren sie sich bedient, wie die physikalische Theorie, die bei ihrem Zerdenken von Abstraktionen der Erscheinungen bis zu den reinen Grundformen menschlichen Erkennens vorgedrungen ist, ohne es recht zu bemerken. Die Mechanisierung der Welt ist in ein Stadium gefährlicher Überspannung eingetreten." 3)

Die für das Verständnis der Technik aufgezeigte Problematik wird sich auch in den Bereichen der modernen Naturwissenschaften, der soziologischen, ökonomischen und politischen Strukturen der Gegenwart - auf deren spezielle Fragestellung transponiert - nachweisen lassen. Es scheint, als ob unseren heranwachsenden Schülern und Jugendlichen nur in Ausnahmefällen Einblicke in die Funktionsweisen des modernen Lebens möglich seien. Die pubertätsbedingte Unsicherheit der Adoleszenten wird durch die Unmöglichkeit, die sie umgebenden und umgreifenden Wirklichkeitsstrukturen zu verstehen, verstärkt. Wirkungsvolle, tätige Auseinandersetzung, d.h. geistige Arbeit, gelingt nur in Teilbereichen. Jene SPENGLERSCHE Charakterisierung der Moderne scheint jedenfalls den Ausschluß der breiten Masse vom Verständnis von Technik, Wirtschaft und Sozialstrukturen richtig zu treffen.

Aber ob wir uns solchem Pessimismus in vollem Umfang anschließen dürfen, erscheint doch sehr fraglich. Zwar bestimmen die Technik und die aus ihr resultierende industrielle Produktion 4) den Ablauf des wirtschaftlichen Lebens. Aber diese Entwicklung darf nicht nur als Gefährdung des Menschen verstanden werden; es muß doch auch gesehen werden, daß sie dem Menschen einen nicht unbeträchtlichen Teil der Arbeit abgenommen und der Maschine übertragen hat. Und das Freiwerden von der härtesten Fron gibt dem Menschen, der bisher vom Moloch Arbeit verschlungen wurde und ganz in ihr aufging, ja erst die Möglichkeit, für andere Bereiche und Werte frei zu werden. Zwar führte die technische Entwicklung im Produktionsablauf in immer stärkerem Maße zu einer Unterscheidung von Ausdenken und Ausführen; "Führerarbeit und ausführende Arbeit: das ist für alle kommenden Zeiten die technische Grundform des gesamten menschlichen Lebens geworden." 5) Aber auch für die Ausführenden, die vom direkten Zugang zu den Führungspositionen ausgeschlossen sind, ist das persönliche Schicksal durch Arbeitserleichterung und Arbeitszeitverkürzung weithin erträglicher geworden. Doch scheinen die Vorteile und Nachteile der zweiten industriellen Revolution

3) O. Spengler: Der Mensch und die Technik, Beitrag zu einer Philosophie des Lebens, München 1931, S. 78

4) vergl. Th. Litt: Wissenschaft und Menschenbildung im Lichte des West-Ost-Gegensatzes, Heidelberg 1959², S. 23

5) O. Spengler: Der Mensch und die Technik, a. a. O. S. 49

insgesamt eine gewisse Ambivalenz der Einstellung zum Leben, häufig eine gesteigerte Unsicherheit, infolge der permanenten intellektuellen Überforderung auch ein Desinteresse zu bewirken.

Die geschilderte Sachlage gilt für alle Völker, die in einer hochindustrialisierten Gesellschafts- und Produktionsform leben, wie Th. LITT feststellt: "Daß sich diese Frage der östlichen Welt mit nicht geringerer Eindringlichkeit stellt als der westlichen, hat darin seinen einfachen Grund, daß die Lebensordnung, soweit sie durch die Forderungen des theoretisch-praktischen Systems der sachgebundenen Arbeit bestimmt wird, sich dort nach keinen anderen Regeln auf- und ausbaut als hier. - Diesseits und jenseits des eisernen Vorhanges ist es dieselbe Naturwissenschaft, dieselbe Technik, dieselbe Produktion, die die Köpfe und Hände in Bewegung setzt. Mögen die politisch-weltanschaulichen Überzeugungen, die hier und dort den Kurs bestimmen, einander so entgegengesetzt sein, wie sie wollen - die an der Sache sich orientierende Arbeit bleibt von diesem Gegensatz völlig unberührt." 6)

In den Ländern des Ostblocks hat man versucht, dieser Entwicklung durch die "polytechnische Bildung und Erziehung" Rechnung zu tragen. Daß dabei oft eine Überschätzung der Arbeit auftritt, dürfte einerseits auf die weltanschauliche Grundlegung, andererseits auf die Notwendigkeit der Eingliederung der Jugendlichen in den Produktionsprozeß zurückzuführen sein. Die didaktischen und methodischen Fragen stellen sich aber überall in gleicher Form. Auch in der westlichen Welt werden sie allerorts in ganz ähnlicher Weise diskutiert. Nur die Bundesrepublik Deutschland hat hier den Anschluß noch nicht recht gefunden. Diese besondere Situation macht eine kurze historische Rückschau auf die Entwicklung in Deutschland notwendig.

Auch heute herrscht hier in den allgemeinbildenden Schulen noch in weitem Umfang das neuhumanistische Bildungsideal. In B. R. JACHMANN'S Aufsatz "Über das Verhältnis von Schule und Welt" (1811) wird dieses Verhältnis in drei möglichen Formen dargestellt: als Subordination der Schule unter die Zwecke der Welt, als Koordination beider und als Präordination der Schule vor der Welt. 7) Dem neuhumanistischen Bildungsideal entsprechend konnte für ihn nur das präordinierte Verhältnis gelten; er fordert in diesem Sinne, daß die Schule "sich selbst als Zweck der Welt ansieht." 8)

Noch SPENGLER kritisiert mehr als hundert Jahre später, daß es "die Idealisten

6) Th. Litt: Wissenschaft und Menschenbildung im Lichte des West-Ost-Gegensatzes, a.a.O. S. 25

7) B. R. Jachmann: Über das Verhältnis von Schule und Welt, Erstes Programm des Conradinum bei den Osterexamen 1811, in: Dokumente des Neuhumanismus I, hrsg. von Joerden, Langensalza, o.J. S. 88 ff

8) ebenda S. 96

und Ideologen" waren, "die Nachzügler des humanistischen Klassizismus der Goethezeit, welche technische Dinge und Wirtschaftsfragen überhaupt als außerhalb und unterhalb der Kultur stehend verachteten." 9) Überspitzt formuliert er: "Einen großen Ingenieur oder Kaufmann neben Dichtern und Denkern zu nennen, war beinahe Majestätsbeleidigung gegenüber der wahren Kultur." 10)

Dieser Einstellung gegenüber hatten die mehr lebenspragmatisch orientierten Bestrebungen der Industrieschulen der Philanthropen und Pestalozzis um die Wende des 18. zum 19. Jahrhundert nur eine lokal und zeitlich begrenzte Wirksamkeit erlangen können. Erst mit Beginn der deutschen Reformpädagogik zu Beginn unseres Jahrhunderts wurde in dieser Hinsicht, zunächst bei GEORG KERSCHENSTEINER, ein neuer Anfang gemacht. Doch wurde den Ansätzen der Arbeitsschulbewegung nach 1933 durch die nationalsozialistische Gleichschaltung der deutschen Schulen schnell wieder ein vorläufiges Ende gesetzt. Und auch der Neuaufbau des Schulwesens nach dem Zusammenbruch 1945 setzte zunächst da ein, wo gesicherte pädagogische Praxis vorzuliegen schien, und führte deshalb in weiten Bereichen wieder zu einem Rückgriff auf das klassische Bildungsideal. Nur zögernd meldeten sich neue Reformansätze wieder zu Wort, die überwiegend aus dem außerpädagogischen Raum kamen: aus der Wirtschaft, der Soziologie, aber nicht zuletzt auch aus der Beobachtung der schulischen Entwicklung im Ausland einschließlich der Versuche des Ostblocks. Die gegenwärtige pädagogische Diskussion ist somit durch eine Vielfalt von Ansatzpunkten gekennzeichnet.

Eines ihrer Hauptprobleme bildet noch immer jenes zwiespältige Verhältnis der Schule zur modernen Arbeitswelt, das sich - wie gesagt - besonders auch im Arbeitsverhalten des Jugendlichen und in seiner Beziehung zu Arbeit und Beruf überhaupt niederschlägt. SPRANGER sieht die Bedenklichkeit des Verlusts affektiver Bindungen an den Beruf sehr deutlich: "Die erste Gefahr liegt meines Erachtens, und zwar für die mittlere und Unterschicht, an ... einer Stelle, nämlich darin, daß der Berufswille in immer weiteren Kreisen abstirbt und statt dessen übrigbleibt der nackte Erwerbswille, das bloße Geldverdienenwollen... Weit entfernt nun, daß es unsere Aufgabe wäre, gegen den Spezialisten als Unternehmer, als Angestellten im Büro, als Handarbeiter ins Feld zu ziehen, sollten wir vielmehr Front machen gegen den Verlust der Dauerberufe, weil damit auch verloren gehen würde: das gediegene Berufswissen, das gediegene Berufskönnen und eine verfestigte Berufsgesinnung. Wie stark in alldem Wurzeln der Sittlichkeit liegen, brauche ich hier nicht auszumalen." 11)

9) O. Spengler: Der Mensch und die Technik, a.a.O. S.2

10) ebenda S. 3

11) E. Spranger: Die kulturphilosophischen Voraussetzungen der gegenwärtigen Bildungsaufgabe, a.a.O. S. 12

Auch K. BEDNARIK hebt die weitverbreitete Motivationsverschiebung hervor, die hier stattgefunden hat, und stellt fest, für den jungen Arbeiter von heute sei Arbeit "nur die Basis seines Vergnügungslebens". 12) Er betont die pädagogische Bedeutung der Aufgabe, dem jungen Arbeiter die Werte der Arbeit deutlich zu machen, ihm ihren Sinn zu erschließen, die Zusammenhänge aufzuweisen, in denen seine Arbeit steht: "Wenn dem neuen Typ des jungen Arbeiters kein geistiges Leben vermittelt werden kann, dann besteht nicht nur die Gefahr, daß seine Klasse einer neuen Gewaltherrschaft zum Opfer fällt, sondern daß er in seinen 'stärkeren', weil kältesten Exemplaren jene Funktionäre hervorbringt, die in der nächsten Generation unsere Verwaltungsmaschinerie dirigieren wird." 13)

Auch H. WEINSTOCK zeigt die Möglichkeiten der Entartung im Bereich der Arbeitsausführung und der Berufsbetrachtung auf: "Der Beruf wird zum 'Job', den man wechselt wie das Normalhemd; ja, in den Vereinigten Staaten sieht man darin geradezu eine Tugend und tut alles, die Menschen dafür zu erziehen. So etwas wie Stand besteht nur noch mit Überbleibseln in den Sonderbezirken von Bauerntum und Handwerk, die aber deshalb als altmodisch und rückständig gelten. Wir schicken die handarbeitende Jugend vom 14. bis 18. Lebensjahr zwar in die Berufsschule, wissen aber nicht, für wieviele oder wiewenige es noch etwas wie einen Lebensberuf geben wird, ja ob das Wort 'Beruf' in absehbarer Zeit nicht überhaupt jedes Wirklichkeitsbezuges bar sein wird." 14)

Ein Blick in die Berufsstatistik des letzten Jahrzehnts bestätigt diese Feststellungen: Im Verzeichnis der Berufsbenennungen von 1961 15) finden sich für die BRD 17 850 verschiedene berufliche oder Arbeitstätigkeiten. Nach Auskunft der Berufsberatung beim Arbeitsamt stehen dem etwa 600 Lehrberufe gegenüber. Schon daraus wird deutlich, daß Berufsausbildung und Arbeitsberuf nur noch in den seltensten Fällen identisch sind.

Betrachten wir daraufhin die gewählten Lehrberufe der westdeutschen Jugend aus den Jahren 1960 bis 1965 genauer, 16) so wählten etwa 60% der ca. 1,3 Millionen Schüler und Schülerinnen, die Ostern 1966 entlassen wurden, aus den 495 Lehrberufen, die für die drei Berufssparten Industrie und Gewerbe, Handwerk und kaufmännische Berufe zur Verfügung stehen, nur 12 Berufe.

12) K. Bednarik: Der junge Arbeiter von heute - ein neuer Typ, Stuttgart 1953, S. 148

13) ebenda S. 150

14) H. Weinstock: Arbeit und Bildung, Heidelberg 1954², S. 70

15) Statistisches Bundesamt Wiesbaden: Die Klassifizierung der Berufe, Systematisches und alphabetisches Verzeichnis der Berufsbenennungen, Ausgabe 1961, Stuttgart und Mainz 1961

16) vergl. dazu: Westfälische Rundschau, Dortmund, Ausgabe vom 16. 11. 1965

Aus den 324 angebotenen Berufen in Industrie und Gewerbe wählten 41,5% der Entlassschüler vier Berufe: Maschinenschlosser, Werkzeugmacher, Starkstromelektriker, Technischer Zeichner.

Bei 124 Lehrberufen im Handwerk wandten sich 45,6% der Entlassschüler nur vier Berufen zu: Kfz.-Mechaniker, Frisör, Elektroinstallateur und Maurer.

Und im kaufmännischen Bereich strömten 78,8% der Entlassschüler in nur vier Lehrberufe, obgleich 47 Lehrberufe angeboten werden. 17)

Die Motivation der Berufswahl der Schulabgänger ergänzt diese Übersicht: ca. 70% der Jugendlichen werden nicht durch eine innere Neigung zu dem betreffenden Beruf, sondern durch die örtliche Wirtschaftslage, den Elternwillen, durch Gelderwerbsstreben, Prestigestreben, äußere Beispiele, Sicherheitsstreben usw. zu ihrer Wahl veranlaßt. 18)

Diese Beispiele und Zahlen unterstreichen die Feststellung TH. LITTS: "Was sich uns Heutigen mit überwältigender Klarheit aufdrängt, das ist die Erkenntnis: jene Aufteilung der Tätigkeiten, die den Menschen zum Fragment dessen werden läßt, was er sein sollte, erlangt ihre letzte Vollendung erst in den Formen der Produktion, die die neuzeitliche Industrie entwickelt hat. Nichts von dem, was sich außerhalb ihres Bereiches an äußerlich vergleichbaren Regelungen findet, kann sich, was Raffiniertheit der Arbeitszerlegung, Pünktlichkeit der Fertigung, Genauigkeit der Zusammenfügung angeht, mit den Verfahrensweisen der industriellen Produktion messen....Soweit es auf dies Arbeitssystem ankommt, ist der Mensch nicht mehr als der Produzent einer Leistung, deren Abgrenzung sich ausschließlich nach der Lage des Systems und ganz und gar nicht nach den Bedürfnissen seines Menschseins richtet." 19)

Aber bei der Kritik allein dürfen wir hier gewiß nicht stehenbleiben. Es ist weiterzufragen nach den Aufgaben, die sich in diesem Zusammenhang für unser Erziehungs- und Bildungswesen stellen.

Da ergibt sich zunächst einmal die unabweisbare Notwendigkeit, das Verhältnis Schule-Welt in eine der humanistischen Tradition grundsätzlich neue Sicht zu nehmen. Das Bildungsideal der Klassik stimmt mit den heutigen Gegebenheiten nicht mehr überein. Für den Menschen der Gegenwart ist der Arbeitsbereich so entscheidend geworden, daß er in den Rahmen der Allgemeinbildung unbedingt einbezogen werden muß. Freilich darf das nicht seine Alleinherrschaft bedeuten, sondern es müssen - da sich die höchsten Werte des Menschen nicht in diesem Sektor allein verwirklichen lassen - neben ihm auch noch die anderen Wertebereiche voll zur Entfaltung kommen. Es soll hier also nicht einer Überschätzung 17) Die Prozentsätze beziehen sich auf die Gruppen, die sich je einer der Sparten zugewandt haben.

18) Aus einem nicht veröffentlichten Vortrag des Leiters der Berufsberatung beim Arbeitsamt Dortmund, Dipl. Psych. Haltaufderheide

19) Th. Litt: Technisches Denken und menschliche Bildung, Heidelberg 1957, S.13

der Arbeit das Wort geredet werden, sondern wir sagen mit PESTALOZZI: "Allgemeine Emporbildung der inneren Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit ist allgemeiner Zweck der Menschenbildung auch der niedersten Menschen. Übung, Anwendung und Gebrauch seiner Kraft und seiner Weisheit in den besonderen Lagen und Umständen der Menschheit ist Berufs- und Standesbildung. Diese muß immer dem allgemeinen Zweck der Menschenbildung untergeordnet sein." 20)

In diesem Sinne ist auch WEINSTOCKS Frage zu verstehen: "Wie findet der Mensch nicht durch die Arbeit, sondern auch in ihr sein Glück? Wie ist es zu erreichen, daß die Arbeit in ihrer modernen Form ihren Arbeiter nicht nur ernährt und vielleicht auch noch befriedigt, sondern freut und stolz macht, so daß sich ein neues, echtes und lebendiges Ethos in der industriellen Arbeit bilden kann?" 21)

Damit das aber gelingen kann, damit der große Lebensbereich der Arbeit in rechter Weise vermenschlicht wird - so daß, wie LITT es sieht, Naturwissenschaft und Technik als Seinsäußerungen des Menschen seiner Humanitas nicht widersprechen - 22) müssen wir der Arbeitswelt in unserer Bildung und Erziehung den ihr gebührenden Platz einräumen.

Daß dazu theoretische Erörterungen und Belehrungen in den Schulstuben allein nicht ausreichen, sagen auch die Empfehlungen und Gutachten des DEUTSCHEN AUSSCHUSSES FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN. Sie stellen fest: "Eine bildungswirksame Hinführung zur modernen Arbeitswelt ist nur möglich durch praktisches Tun der Schüler, das von Interpretation und Reflexion begleitet ist. Die Arbeitslehre ist deshalb elementare praktische Arbeit in verschiedenen Sachgebieten mit eng darangeknüpfter gedanklicher Vorbereitung, Zwischenbesinnung und Auswertung." 23)

In diesen Vorschlägen wird also die Frage TH. LITTS: "Soll diese Vertrautheit mit der modernen Welt, mit ihren Ordnungen, ihren inneren Widersprüchen und ihren Gefährdungen, hervorgebracht werden in einem besonderen 'Fach', in besonderen Stunden, oder aber ist das ein Grundgedanke, der unser ganzes Erziehungssystem in allen Einzelteilen durchdringen muß?" 24) beantwortet mit der Forderung nach einer besonderen "Arbeitslehre". Keineswegs soll hier aber eine enge fachliche Beschränkung erfolgen. Die Zusammenhänge der komplexen industriellen

20) J.H. Pestalozzi: Die Abendstunde eines Einsiedlers, in: Kleine Schriften zur Volkserziehung und Menschenbildung, Bad Heilbrunn 1962², S. 8

21) H. Weinstock: Arbeit und Bildung, a.a.O.S. 130

22) vergl. Th. Litt: Technisches Denken und menschliche Bildung, a.a.O.S. 61 ff

23) Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Folge 7/8, Stuttgart 1964, S. 41

24) Th. Litt: Das Problem der Menschenbildung in der modernen Wirtschaftswelt, Bielefeld 1955, S. 35

Arbeitswelt zwingen vielmehr dazu, in dieses Fach zahlreiche Einzelwissenschaften und die ihnen entsprechenden Schulfächer einzubeziehen.

Trotzdem aber soll die Arbeitslehre jedenfalls nicht in dem Sinne Unterrichtsprinzip werden, daß das gesamte Schulleben ausschließlich auf die moderne Arbeitswelt ausgerichtet wird.

Vielmehr wird man immer darauf zu achten haben, daß durch eine zu einseitige Betonung der Arbeitslehre den Kindern und Jugendlichen die volle und allseitige Erfahrung der Welt nicht verkümmert wird.

Deshalb kann auch das Beispiel des Ostens nicht einfach übernommen werden. Eine Abgrenzung gegenüber den östlichen ideologischen Zielstellungen ist erforderlich, wenn auch die didaktischen und methodischen Fragen der Unterrichtsgestaltung in weiten Bereichen sich dort wie hier in gleicher Weise stellen.

Eine Umgestaltung des Schulwesens in dem angedeuteten Sinne ist unumgänglich gemäß der Forderung SPRANGERS: "Unsere bisherigen Erziehungsformen einfach konservieren können wir nicht. Wir müssen es im ganzen besser machen, und natürlich nicht nur in der Erziehung." 25)

25) E. Spranger: Die kulturphilosophischen Voraussetzungen der gegenwärtigen Bildungsaufgabe, a.a.O. S. 8

I. Moderne Arbeitswelt und Menschenbildung

A: Der Wandel der Arbeitswelt

Die Struktur des wirtschaftlichen Arbeitsprozesses hat in den vergangenen 200 Jahren grundlegende Wandlungen erfahren. Die Ursachen werden einerseits im Einsatz der verschiedenen Energiearten gesehen, wie es auch J. MUTH in Anlehnung an GEORGES FRIEDMANN darstellt.¹⁾ Danach erfolgt eine Gliederung in die erste bis dritte industrielle Revolution, entsprechend der Verwendung von Dampfkraft, Elektrizität und Atomenergie. Andererseits finden sich Darstellungen, die den Beginn einer zweiten Revolution in die Gegenwart verlegen. Der Einsatz der verschiedenen Energieformen spielt dabei eine geringere Rolle, vielmehr geben hier das Handeln des Menschen und sein Tätigsein in der Produktion das grundlegende Unterscheidungsprinzip ab.

In der feudalistisch-ständischen Gesellschaft des 17. und 18. Jahrhunderts war der Arbeitsprozeß noch ganzheitlich, d.h. die Arbeitsteilung nach den großen Gebieten von Landwirtschaft, Handel und Handwerk ließ den Menschen in den einzelnen Bereichen noch immer die Möglichkeit, einen Arbeitsvorgang in allen Teilen selbständig und selbsttätig durchzuführen. R. ARON schreibt: "Zwischen der Antike und der Welt von gestern waren die Unterschiede in den technischen Möglichkeiten gering. Caesar brauchte, um von Rom nach Paris zu marschieren, fast die selbe Zeit wie Napoleon. Es gab eine große Zahl technischer Erfindungen, aber sie veränderten nicht den Grundcharakter der menschlichen Gesellschaft. Die Verhältnisse der Landbewohner und der Stadtbewohner haben sich zwischen der Antike und dem siebzehnten oder achtzehnten Jahrhundert nicht entscheidend gewandelt. Ein römischer Bürger verfügte über Hilfsquellen, die von denen eines Bürgers im Jahrhundert Ludwig XIV. nicht sehr abwichen. Hingegen besteht zwischen der Lebensweise des Letzteren und der eines Zeitgenossen ein ungeheurer Unterschied."²⁾

a) Vom Handwerksbetrieb zum mechanisierten Betrieb

Die folgenden Überlegungen sollen sich zunächst unter Außerachtlassung von Landwirtschaft, Handel und Dienstleistungen auf den technischen Bereich, d.h. auf den handwerklichen und industriellen Sektor beschränken. Waren die Handwerksbetriebe des Mittelalters und der beginnenden Neuzeit grundsätzlich Meisterbetriebe, d.h. Kleinbetriebe, in denen unter der Leitung eines Handwerksmeisters Gesellen und Lehrlinge arbeiteten, so setzte mit der Manufaktur im 17. Jahrhundert schon der Trend zum größeren Betrieb ein. Noch wurde aber grund-

1) vergl. J. Muth: Die Aufgabe der Volksschule in der modernen Arbeitswelt, Essen 1961, S. 14

2) R. Aron: Die industrielle Gesellschaft, 1962, deutsch: Frankfurt und Hamburg 1964, S. 58 f

sätzlich nach den gleichen Produktionsverfahren gearbeitet. Die technischen Auswirkungen des Rationalismus begannen mit der eigentlichen Industrialisierung, als die Erfindungen des mechanischen Webstuhls, der Dampfmaschine, der verschiedenen Werkzeugmaschinen in kurzen Abständen aufeinander folgten. Die veränderten Produktionsmittel brachten auch eine Veränderung der Produktionsverfahren mit sich. "Handwerkliche Produktion ist ... ihrem Wesen nach Herstellung von Einzelgegenständen, und ihre Höchstleistungen werden immer individuelle Leistungen sein." ³⁾ Der Einsatz von Maschinen dagegen bedingt Massenproduktion, "da es höchst widersinnig wäre, eine Maschine für die Herstellung von Gegenständen zu entwerfen und zu konstruieren und dann nur wenige Gegenstände mit ihrer Hilfe herzustellen." ⁴⁾ Doch wurden in der frühen industriellen Gesellschaft die Bedeutung und Einsatzmöglichkeit der Maschinen nicht richtig gesehen. Sie wurden dem Menschen übergeordnet und der Mensch rationalistisch 'verplant'. Er wurde an der Stelle im Arbeitsvorgang als 'Teil' der Maschine eingesetzt, wo die Maschine versagte. Die Rationalisierung im Wirtschaftsleben feierte Triumphe. Nur die Steigerung der effektiven Arbeitsergebnisse zählte, bezogen auf den einzelnen Arbeiter ebenso wie auf die Gesamtertragslage einer Firma oder Fabrik.

"Rationalisierung heißt in diesem Falle: Es wird alles, was in fraglichem Zusammenhang geschieht, nach Maßgabe der 'Sache' eingerichtet, der die einschlägigen Tätigkeiten zu dienen bestimmt sind. Es wird alles ausgeschaltet, was sich nicht als durch die Sache gefordert oder der Sache dienlich auszuweisen vermag. Von dieser Ausschaltung wird in erster Linie der Mensch selbst mit denjenigen Seiten seines Wesens betroffen, die ihn als diesen einen, bestimmten, besonderen Menschen, die ihn als diese bestimmte 'Person' kennzeichnen. Er zählt nur mit dem, was er zur Ausführung der Sache beisteuert. Und das ist eben dasjenige, was an seiner Stelle ebensogut ein beliebiger anderer, sofern er nur der Sache kundig ist, leisten könnte." ⁵⁾ Hier setzte später die Kritik ein: Der Mensch war Produktionsmittel geworden ebenso wie die Maschine, er wurde ihr gleichgesetzt, ja wurde ihr unterworfen und unterstellt. Er wurde zum Roboter. Unter diesen Voraussetzungen kann P. F. DRUCKER zu der Folgerung kommen: "Der Maschinenmensch ist das schwachsinnige Kind des Rationalismus des 18. Jahrhunderts." ⁶⁾

3) M. Keilhacker: Pädagogische Grundprobleme in der gegenwärtigen industriellen Gesellschaft, Stuttgart 1964, S. 16

4) ebenda S. 15

5) Th. Litt: Wissenschaft und Menschenbildung im Lichte des West-Ost-Gegensatzes, a.a.O. S. 20

6) P.F. Drucker: Gesellschaft am Fließband, Eine Anatomie der industriellen Ordnung, 1949, deutsch: Frankfurt o. J., S. 18f

Die Kritik richtet sich gegen die Stellung des Menschen im mechanisierten Produktionsverfahren. Die Maschine selbst wurde in der Folgerichtigkeit ihrer Entwicklung anerkannt. NIETZSCHE schrieb: "Die Maschine, selbst ein Erzeugnis der höchsten Denkkräfte, setzt bei den Personen, welche sie bedienen, fast nur die niederen, gedankenlosen Kräfte in Bewegung. Sie entfesselt dabei eine Unmasse Kraft überhaupt, die sonst schlafen läge, das ist wahr; aber sie gibt nicht den Antrieb zum Höhersteigen, zum Bessermachen, zum Künstlerwerden. Sie macht tätig und einförmig, das erzeugt aber auf die Dauer eine Gegenwirkung, eine verzweifelte Langeweile der Seele, welche durch sie nach wechselvollem Müßigange dürsten lernt." 7)

Die Folgen dieser frühen Industrialisierung entluden sich in sozialen Revolutionen. Noch war die Masse der arbeitenden Menschen, die sich der Enthumanisierung entgegenstemmte, nicht stark genug, um einen grundlegenden Wandel herbeizuführen. Im Gegenteil, die Mechanisierung der Arbeit schritt fort. Das Fließband wurde zur Krönung der Technisierung.

In den Vereinigten Staaten wurde die Arbeit im mechanisierten Betrieb durch TAYLOR zu einem System der wissenschaftlichen Betriebsführung zur Erreichung größtmöglicher Arbeitsleistungen weiterentwickelt - ohne Rücksicht auf den Menschen, oft in bewußter Negierung der sich hier aufdrängenden Problematik. Typisch dafür ist die Feststellung von H. FORD: "Arbeiten, die Denken im Verein mit Körperkraft beanspruchen, finden selten Abnehmer....Der Durchschnittsarbeiter wünscht sich - leider - eine Arbeit, bei der er sich weder körperlich, noch vor allem geistig anstrengen braucht." 8)

Erst in neuerer Zeit, vor allem nach dem wiederholten sozialen Aufbegehren der Arbeiterschaft, der fortschreitenden Demokratisierung der Gesellschaft und nach der Russischen Revolution setzten die Bemühungen um den Menschen in der technischen Welt ein. Die Konstruktion der Maschinen und Fließbänder wurden auch auf die Bedürfnisse der arbeitenden Menschen zugeschnitten, soweit die Produktion es erlaubte. Arbeitsphysiologische und -medizinische Erkenntnisse wurden in die betriebliche Praxis umgesetzt. Die Stellung des Menschen im Produktionsprozeß wurde unter neuen Aspekten gesehen. So kommt M. SCHRÖTER zu der Feststellung: "Technik ist schöpferisch produktive Arbeit um des sinnerfüllten Lebens willen,...ein sinnvoller menschlicher Bezirk auch außerhalb des wirtschaftlichen Kreislaufs, ja sie ist wesentlich gerade außerhalb des Zirkulationsprozesses. Der technische Mensch schafft nicht aus Not, Angst und Sorge, um eine schicksalhaft dünkende Gefährdung des Lebens zu überwinden, sondern er schafft, weil er im Gestalten der Sachdinge selbst eine lebenswerte Aufgabe

7) F. Nietzsche: Menschliches, Allzumenschliches, in: Werke, hrsg. von K. Schlechta, München 1960, Bd. I, S. 966

8) H. Ford: Mein Leben und Werk, Leipzig 1923, S. 120, zit. nach. J. Muth: Die Aufgabe der Volksschule in der modernen Arbeitswelt, a.a.O. S. 15

erblickt. Die Technik hat den Sinn der Arbeit vertieft, aus dem Arbeiten ist ein Schaffen geworden. Als Forschen, Erfinden, Gestalten muß die technische Tätigkeit alle drei Seiten unseres Innenlebens, Verstand, Gemüt und Willen gleichmäßig befriedigen und fördern. Daher gilt es, eine arteigene Ethik der Technik aus der sachlichen Reinheit technischen Tuns und einen eigenen uneigennützigen Gemeinschaftswillen zu entfalten." 9)

Diese völlig andere Betrachtungsweise weist dem Menschen in der Arbeit eine Rolle zu, wie er sie ähnlich Jahrhunderte früher unter anderen Produktionsformen und -verfahren schon einmal innehatte; der Mensch soll wieder über seine Stellung als bloßes Glied im Arbeitsverfahren hinauswachsen. Zwar findet er sich in einen Zusammenhang von aufeinander abgestimmten Leistungen hineingestellt, die inhaltlich festgelegt sind, zwar hat er sich einem System von Sachforderungen zu beugen 10), zwar unterliegt die moderne Technik einer Reihe immanenter Gesetzmäßigkeiten, "die der Mensch in Kauf nehmen muß, sobald er sich der Technik in irgendeiner Weise bedient, und die er im Falle ihres Gebrauchs mit keinerlei Mitteln umgehen oder ausschalten kann." 11), doch ist ein grundlegender Wandel in allen Veröffentlichungen der letzten Jahrzehnte zu diesem Thema festzustellen, so etwa in TH. LITTS Schrift 'Technisches Denken und menschliche Bildung', oder wenn W. SCHÄFER über die zukünftige Rolle des Menschen im Produktionsprozeß sagt: "Auf lange Sicht gesehen führt die Entwicklung der modernen Maschinenteknik zu einer Verdrängung des Menschen aus all jenen Tätigkeiten, in denen der Mensch nur sozusagen 'knechtische', vorwiegend muskuläre oder automatische Arbeit verrichtet. Während solche Tätigkeiten in früherer Zeit die Masse der Arbeitskräfte beanspruchten, wächst heute immer mehr die zahlen- und vor allem wertmäßige Bedeutung der Angestellten (also der in Planung und Verwaltung eingesetzten Arbeitskräfte) und der in Reparatur-, Instandhaltungs- und Überwachungstätigkeiten Beschäftigten." 12)

Selbst im reinen Fließbandbetrieb, wie er zuerst in den Automobilwerken FORDS zur höchsten Vollendung entwickelt wurde, zeichnete sich, wenn auch zunächst nur am Rande der vorerst unveränderten Produktionsweise eine Änderung ab. FORD erkennt: "Läßt man eine Arbeit von Maschinen statt von Menschen verrichten, so besteht eine interessante Begleiterscheinung in der vermehrten Nachfrage nach geschulten Arbeitern, um die Maschinerie und die Werkzeuge instand zu halten

- 9) M. Schröter: Philosophie und Technik, München/Berlin 1964, S. 26 ff, zit. nach H. Weinstock, Arbeit und Bildung, a.a.O. S.67
- 10) vergl. Th.Litt:Wissenschaft und Menschenbildung im Lichte des West-Ost-Gegensatzes, a.a.O.S.67 f
- 11) M.Keilhacker: Pädagogische Grundprobleme in der gegenwärtigen industriellen Gesellschaft, a.a.O. S.73
- 12) W. Schäfer: Industriebetrieb und Öffentlichkeit vor den Aufgaben der Gegenwart, Stuttgart und Düsseldorf 1956, S.7

und neue maschinelle Einrichtungen zu konstruieren... Wir benötigen heute mehr geschulte Maschinisten als je zuvor - unser Bedarf an Werkzeugmachern vergrößert sich ständig. Herstellung und Reparatur der maschinellen Einrichtungen haben sich in unseren Werken zu einer ausgedehnten Industrie entwickelt." 13)

Intensive Forschung führte im weiteren Verlauf der technischen Entwicklung dahin, daß die Maschinen und Produktionsanlagen den menschlichen Gegebenheiten soweit wie möglich angepaßt wurden. Zwar steht noch immer die Rentabilität im Vordergrund der Bemühungen der Unternehmer, doch wurde der Mensch nicht mehr nur als Produktionsmittel, sondern in zunehmendem Maße auch als 'Person' gesehen.

Dieser Vorgang beschränkte sich nicht nur auf den Bereich der Weiterverarbeitung, er ist in gleichem Umfang in der Landwirtschaft, in den Grundstoffindustrien, im Handel, in der Verwaltung und im Dienstleistungsbereich zu beobachten, und zwar lassen sich hier viele Parallelen zwischen dem westlich-kapitalistischen System und dem östlich-kommunistischen nachweisen.

b) Von der Mechanisation zur Automation

Die konsequente Weiterverfolgung der Mathematisierung der Naturwissenschaften und die Anwendung ihrer Ergebnisse auf die Technik führte zu einer Weiterentwicklung der Produktionsverfahren und Produktionsmittel, die Staunen abnötigt. Sie führte zuletzt zur Konstruktion von Maschinen und Werkanlagen, die der menschlichen Arbeitskraft nicht mehr oder nur in sehr beschränktem Umfang bedürfen.

Diese zweite 'technische Revolution' steht mit der Gewinnung der Atomenergie nicht in unmittelbarem Zusammenhang, trifft aber - rein zeitlich gesehen - mit ihr zusammen. Sie ist weniger eine Revolution, als vielmehr eine Evolution, weil sie die Fortführung der begonnenen Umsetzung naturwissenschaftlicher Erkenntnisse in die Technik darstellt. Staunend steht der Laie immer wieder vor den Ergebnissen dieser Entwicklung. So stellt H. WEINSTOCK fest: "Die moderne Arbeit ist sowenig sinnlos, daß sie sogar das Geistvollste darstellt, was der Mensch in seinem Bemühen um Bewältigung seines Arbeitspensums bisher erdacht hat.... Ich scheue mich nicht zu sagen, daß ein modernes Fernmeldeamt oder gar eine amerikanische Denkmaschine (cybernetic) in ihrer Art eine ebenso reine Verwirklichung des Geistes darstelle, wie Bachs Kunst der Fuge; nur daß die Maschine geronnener, jene Partitur aber lebendiger Geist ist." 14)

13) H. Ford: Das große Heute, das größere Morgen, Leipzig 1926, zit. nach Muth, Die Aufgaben der Volksschule in der modernen Arbeitswelt, a.a.O.S. 18

14) H. Weinstock: Arbeit und Bildung, a.a.O.S. 105

Dieser Fortschritt in der Technisierung führt wiederum zu einer neuen Stellung des Menschen im Arbeitsprozeß. In einem vollautomatisierten Betrieb ist der Mensch am eigentlichen Arbeitsgeschehen nicht mehr unmittelbar beteiligt, wenn man der Definition von MROSS folgt, der Automation versteht als "einen Vorgang, der sich in allen seinen Bewegungs- und Arbeitsoperationen ohne gleichzeitige menschliche Mitwirkung, nach zuvor entwickelten und vorgegebenen Ablaufprogrammen selbsttätig und selbstkontrolliert vollzieht und regelt." 15)

Wenn wir heute derartige selbsttätig arbeitende Automaten, die sich teilweise selbst kontrollieren, auch schon in vielen Betrieben finden, so bleibt die Überwachung der Maschinen und der Kontrolleinrichtungen in den meisten Fällen doch noch dem Menschen anvertraut, dem damit anstelle der bisherigen Arbeitsleistung eine große Verantwortung zufällt. "Dabei ist allerdings auch daran zu denken, daß mit solchen Arbeitsbedingungen eine neue Art der Monotonie für diejenigen verbunden sein kann, die über viele Stunden des Tages nur Apparaturen oder Produktionsvorgänge zu beobachten haben oder sich nur für den Fall einer Störung der mechanisierten Produktion als eine Art Feuerwehr zum sofortigen, aber jeweils nur kurzen und zeitlich nicht vorauszuplanenden Einsatz bereitzuhalten haben." 16)

Diese Art der Produktion steht aber - wie gesagt - in Europa heute erst in den Anfängen. In den USA ist sie erheblich weiter fortgeschritten. Die erwähnten Veränderungen können dort schon sehr deutlich erkannt werden.

Dazu kommt als weitere Folge eine ungeheuer anwachsende Mobilität der Menschen, sowohl innerhalb der einzelnen Betriebe als auch in der ganzen Breite des Wirtschaftslebens. PACKARD stellt für die USA fest, daß durch die Automation in drei Jahren fast eine Million Arbeitsplätze überflüssig wurden und daß bis 1970 die Arbeitsleistung pro Kopf um ca. 40% steigen wird. Das würde die Freisetzung von jährlich etwa einer weiteren Million arbeitender Menschen bedeuten, die vor allem im Dienstleistungsbereich Unterkunft suchen müssen. 17)

Es ist technisch möglich, Automaten zu konstruieren, die die Produktion von Gütern überhaupt ohne Einbeziehung des Menschen ermöglichen, der nur noch zur Planung der Arbeitsvorhaben, zur 'Fütterung' der Maschinen tätig zu werden braucht. Die Raumfahrt der letzten Jahre zeigt, daß automatische Steuerungssysteme gebaut werden können, die nicht nur Kontrollfunktionen ausüben und Veränderungen rückmelden, sondern die auch selbsttätig schadhafte Teile außer Betrieb setzen, andere Aggregate ersatzweise zuschalten und einem Reparaturtrupp die Fehlerursache zur Beseitigung exakt angeben. Die Tätigkeit des Men-

15) Automatisierung und Berufsausbildung, Hrsg. P. Luchtenberg, Bielefeld 1961, S. 95

16) L. Vaubel: Bildungsprobleme der modernen Industriegesellschaft, in: Forschung und Wirtschaft - Partner im Fortschritt, 6. Jg. 1957/2

17) vergl. V. Packard: Die große Verschwendung, 1960, deutsch: Frankfurt und Hamburg, 1965, S. 27

schen bestünde dann nur noch in der Instandhaltung dieser Anlagen und der Reparatur, soweit Teile der Anlage ausfallen und ersetzt werden müßten.

Andererseits versteht es sich, daß nicht alle Arbeitsbereiche automatisiert werden können. Es wird immer Bereiche geben, die der Automation nicht zugänglich sind. Hierher gehören z. B. vor allem die Tätigkeiten in den Dienstleistungsbetrieben. Die Utopie einer vollautomatisierten Welt, in der die Menschen keine Arbeit mehr finden würden, ist absurd.

Aber auf jeden Fall wird sich durch die weitere Entwicklung die Struktur unserer ganzen Arbeitswelt in den nächsten Jahren und Jahrzehnten sehr tiefgehend ändern.

Berufe und Beschäftigungen werden verschwinden, andere werden neu auftauchen. Entsprechend werden sich auch die Konsumgewohnheiten wandeln, was für den weiteren Gang der Entwicklung von größter Wichtigkeit sein wird.

Neue Fragestellungen ergeben sich damit auch in bezug auf Arbeitszeit und Freizeitgestaltung.

Da jedoch diese zweite technische Revolution erst in den Anfängen steckt, sind die angedeuteten Probleme heute nur erst spekulativ angebar. Die Folgen lassen sich zunächst nur ahnen, keinesfalls in vollem Umfang schon exakt bestimmen. Aber wir dürfen vor diesen Zukunftsperspektiven nicht die Augen verschließen. Neue Aufgaben stellen sich und müssen gelöst werden. Darauf vorzubereiten ist auch eine Aufgabe unseres Erziehungs- und Bildungswesens.

B: Die Sinngebung der Arbeit im abendländischen Denken

In seiner Untersuchung 'Arbeit und Bildung' hat H. WEINSTOCK das Sinnverständnis der Arbeit und ihre ethisch-sittlichen Grundlagen durch die Geschichte des abendländischen Denkens hindurch verfolgt. Für die Antike stellt er dem HESIODSCHEN Arbeitsbegriff, nach dem der Mensch arbeiten muß, um sich als Mensch zu verwirklichen und dem göttlichen Anspruch zu genügen, die gleichsinnige VERGILSCHE Auffassung zur Seite, nach der der Mensch durch Arbeit die Kultur schaffe und so die Natur und die Menschheit selbst humanisiere. Doch muß die Arbeit, die solche hohen Wirkungen hervorbringen soll, immer freiwillig geleistet werden. ¹⁾

Daneben steht in der Antike die ganz andere Auffassung, daß Arbeit in jeder Form inhuman sei, so daß sich der Gebildete mit ihr möglichst wenig einlassen dürfe. Nur in der Muße könne die wahre Menschwerdung des Menschen geschehen. Diese Denkart, die später im Neuhumanismus erneut in ähnlicher Weise vertreten wurde, setzt als gesellschaftliches System die Sklaverei voraus, in der die Befriedigung der leiblichen Notdurft der Masse der Sklaven übertragen wird. H. WEINSTOCK sieht darin eine Verfallserscheinung, die ihre Schwäche zu einer Tugend macht.

Zwei miteinander unvereinbare Arbeitsauffassungen stehen also in der Antike nebeneinander: "Die eine sieht verächtlich auf die Arbeit herab, die unter der Würde des homo humanus ist, die andere verleiht der Arbeit den höchsten menschlichen Rang und spricht ihr die segensreichste Macht zu: daß sie nämlich ihre eigene harte Herrschaft, die alles in der Welt unterjocht (labor improbus omnia vicit), selbst durch sich selber aufhebt; daß sie das ganze Unheil der Natur und des Menschen in lauter Heil auflöst: daß sie also die wahrhaft humanisierende Macht ist." ²⁾

In der mittelalterlichen Welt dagegen waren - nach TH. LITT - alle Tätigkeiten der Menschen irgendwie inspiriert "aus jener großen Einheit der Lebensdeutung, die das christliche Bekenntnis für alle seine Anhänger bedeutete. Es gab keine Tätigkeit, die sich nicht letztlich als göttlicher Auftrag, als Erfüllung einer göttlichen Sendung meinte verstehen zu sollen." ³⁾ Des näheren verstand das christliche Mittelalter die Arbeit primär in Übereinstimmung mit der Auffassung des Alten Testaments als Folge des Sündenfalls, als Strafe für den Frevel des Menschen, sich selbst bestimmen zu wollen. Die Arbeit ist zwar nicht

1) vergl. H. Weinstock: Arbeit und Bildung, a.a.O. S. 9 ff

2) ebenda S. 14

3) Th. Litt: Bildung und Gesellschaftsordnung in der pluralistischen Demokratie, in: Schriftenreihe der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Heft 26, Köln 1961, S. 102

sinnlos, da sie unter Gottes Segen steht, aber von einem humanisierenden Sinne der Arbeit ist keine Rede. Darum ist die Art der Arbeit, die ein Mensch tut, auch bedeutungslos. Nur die Unterwerfung unter dem Willen Gottes wird gefordert.

Die einzige Ausnahme von dieser Geringschätzung der Arbeitsinhalte stellt der geistliche Beruf dar. In ihm entwickelte sich eine Wandlung des Arbeitsbegriffs. Unter Berufung auf Thomas wird die geistige Arbeit der körperlichen übergeordnet. Der Wert einer Arbeit sei daher nach ihrer inneren Vollkommenheit zu beurteilen. Nur durch Werkvollendung könne die Vollendung des Werken bewirkt werden.⁴⁾

Die Bestimmung der Arbeit wird unter diesem Aspekt in der "Entfaltung der Persönlichkeit in Erfüllung des heiligen Willens Gottes", in der "Wesenserfüllung des zur Arbeit fähigen, zur Arbeit geborenen Menschen" gesehen. Die Welt ist dem Menschen gegeben, "damit er sich schaffe, indem er sie zu Ende schaffe.... Keine Arbeit, die menschenwürdig sein will, dürfte ganz vom Geiste verlassen sein.... Auch der Christ hat um seine Menschenwürde besorgt und darauf bedacht zu sein, daß die Arbeit ihm dazu diene, sich menschlich zu vervollkommen." ⁵⁾

Bei LUTHER begegnet uns dann wieder eine strengere Fassung des christlichen Arbeitsbegriffes. Das 'laborare' steht im Vordergrund, die Mühe in der Arbeit. In ihr soll Gott gedient werden. "Wer die Last der ihm im Beruf seines Standes zugewiesenen Arbeit gehorsam annimmt, dient dadurch immer anderen, streitet zugleich gegen das Urböse in seinem Herzen, die Selbstsucht, und hilft mit, die Ordnung dieser Welt unter Gottes Regiment gegen den Teufel zu verteidigen." ⁶⁾

Der Wert der Arbeit und ihre Bedeutung liegen im Dienst an Gott und den Mitmenschen. Wenn die Arbeit diesen Dienstcharakter hat, ist selbst geistlose Arbeit im Dienste des Menschlichen vorstellbar. Eine Rangordnung kann nach Luthers These nicht aufgestellt werden. Werk- bzw. Sachgesetzlichkeit, Berufsgesetzlichkeit müssen völlig hinter dem Dienstcharakter der Arbeit zurücktreten.

Diese Lehre vom Dienst am Mitmenschen und damit der Befolgung des göttlichen Auftrags ist dann in der modernen Welt fast völlig verlorengegangen. Der zunehmende Rationalismus und Materialismus führte sogar dahin, den Mitmenschen und den Dienst an ihm zunehmend zu negieren.

Der zweite reformatorische Arbeitsbegriff, der CALVINistische, ist dagegen in wesentlich stärkerem Maße wirksam geblieben. Er beruht auf der Rechtfertigungslehre, die einzig auf Gottes Gnade verweist, zu der der Mensch nichts dazutun könne. "Alles Mühen (laborare) und Schaffen (operari) des Menschen ist vor Gott nichts." ⁷⁾ An den Früchten sind die Guten zu erkennen, d.h. daß

4) vergl. H. Weinstock: Arbeit und Bildung, a.a.O.S. 15 ff

5) ebenda S. 18 f

6) ebenda S. 20

7) ebenda S. 22 f

redliche Arbeit, wird sie vom Glauben getragen, dank Gottes Hilfe erfolgreich ist. Damit gibt Gott ein Zeichen, daß der durch Erfolg gesegnete Mensch von ihm erwählt ist. Wenn auch vom Glauben her die Arbeit ursprünglich ohne Bedeutung ist, wird sie im Calvinismus um der Bestätigung durch Gott willen zu einem entscheidenden Faktor im menschlichen Leben. "So erkaltet das ganze Leben in einer 'innerweltlichen Askese' von Arbeit um der Arbeit willen, die weder zur Muße der Selbstbesinnung noch zum Genuß des Arbeitsertrages kommen läßt, noch auch sich im Selbstgenuß jener Krafterfaltung und Persönlichkeitsbildung genügt, die das humane Werk der Arbeit sein könnte." 8)

Einer solchen Arbeitsbesessenheit kam der Rationalismus mit seinen Forderungen nach Planung und Berechnung zur Steigerung des Arbeitserfolges entgegen. Die Auswirkungen des rationalistisch säkularisierten Calvinismus zeigt H. WEINSTOCK an den Verhältnissen in den USA auf, wo die Prädestinationslehre heute den "religiösen Arbeitsfanatismus ... in einen unmenschlichen Arbeitsfetischismus" habe entarten lassen. 9)

Den angedeuteten Arbeitstheorien der antiken griechisch-römischen Kultur und des christlichen Weltbildes schreibt WEINSTOCK eine entscheidende Wirksamkeit auch noch in der Gegenwart zu. Ihnen ordnet er als dritte bedeutende und verhältnismäßig selbständige Richtung den Neuhumanismus bei. In ihm werden Arbeit und Bildung streng getrennt. Nur über die Kunst führe der Weg zur Freiheit. Die Arbeit werde gar nicht erwähnt. Mit einem Humboldt-zitat belegt er diese Feststellung: "Es gibt eine geistige Individualität, zu der aber nicht jeder gelangt, und diese, als eigentümliche Geisteshaltung, ist ewig und unvergänglich. Was sich nicht so zu gestalten vermag, das mag wohl in das allgemeine Naturleben zurückkehren." 10)

Ein derartiger Humanismus erhebt sich verächtlich über die Welt der Arbeit und vernachlässigt damit völlig eine ganz wesentliche Seite des Menschseins.

In den Jahrzehnten der beginnenden Industrialisierung haben HEGEL und MARX die Sinnfrage der Arbeit erneut aufgegriffen. Von der Frage ausgehend, ob im arbeitsteiligen Verfahren die Arbeit noch humanisierend wirken kann, konstatiert HEGEL, die Arbeit sei "die, freilich nicht einzige, aber erste und unabdingbare Bedingung von Humanisierung, und das heißt: Vergeistigung des Menschen; und die geschieht durch die Vergeistigung der Natur." 11) HEGEL sieht also die Arbeit als Grundlage für die Humanisierung an. In der Knechtschaft der Arbeit wird der Mensch frei. Die Hingabe an die 'Sache' befreit den Men-

8) H. Weinstock: Arbeit und Bildung, a.a.O.S. 23

9) ebenda S. 25

10) ebenda S. 26

11) ebenda S. 38

schen von ihrem Zwang. Indem er sich ihr scheinbar unterordnet, wird er, weil solche Unterordnung freiwillig geschieht und er sich ihrer bewußt bleibt, frei.

HEGELS Auffassung von der Arbeit verweist auf ihre Wurzeln im christlichen, protestantischen Denken. So stellt er seinen Überlegungen das Bibelwort 'Die Furcht des Herrn ist der Weisheit Anfang' voraus. Diese Furcht muß absolut sein; indem der Mensch sie in Gehorsam auf sich nimmt, wird sie Gottesfurcht, die an die Existenz des Menschen rührt. Da er sich in ihr seiner Endlichkeit bewußt ist, kann er hier dienend seine Freiheit gewinnen.

Nach WEINSTOCK läßt sich Hegels Anthropologie der Arbeit in die drei Sätze zusammenfassen:

- "1. Ohne die Zucht des Dienstes und Gehorsams bleibt die Furcht beim Formellen stehn und verbreitet sich nicht über die bewußte Wirklichkeit des Daseins. (d.h.: Nur in Dienstarbeit nimmt die Furcht sich ernst und macht mit sich Ernst.)
2. Ohne das Bilden bleibt die Furcht innerlich und stumm und das Bewußtsein wird nicht für es selbst. (d.h.: Nur wenn der Arbeitsdienst Bildung, von Sache und Person, wirkt, nur also, wenn das laborare zugleich operari ist, hat es humane Bedeutung.)
3. Formiert sich das Bewußtsein ohne die erste absolute Furcht, so ist es nur eitler eigener Sinn. (d.h.: Ohne die gottesfürchtige Anerkennung der eigenen Abhängigkeit kommt es lediglich zur eingebildeten Vernunft, die auf ihrem Eigensinn besteht, nicht aber zu der wahren, die die Wirklichkeit vernimmt.)" 12)

Als wesentlich für die anbrechende neue Zeit hat HEGEL die Arbeitsteilung im Produktionsverfahren erkannt. Er versteht sie als ein Problem des gesellschaftlichen Geschehens. Die dabei entstehende Abhängigkeit der Arbeit wird von subjektiver Selbstsucht in die Befriedigung der Bedürfnisse anderer umschlagen. Jeder wird produzieren, erwerben, genießen und damit einen Beitrag für die Produktion, den Erwerb und Genuß der übrigen leisten. In dieser Abhängigkeit des Einzelnen von der Gemeinschaft und umgekehrt wird das allgemeine bleibende Vermögen geschaffen, an dem jeder durch Bildung und Geschicklichkeit teilhaben kann. Es wird durch die Arbeit eines jeden Einzelnen ständig vermehrt. Die unterschiedliche Teilnahme daran beruht einerseits auf dem eigenen eingebrachten Kapital und zweitens auf der Ungleichheit der Menschen. Im Laufe der Entwicklung wird sich das selbstsüchtige Streben des Einzelnen nach eigenem Vermögen wandeln. Jeder wird immer mehr für das gemeinsame Vermögen Sorge tragen. So wird das Handeln, das zunächst nur selbstsüchtig war, sittlich. 13)

12) H. Weinstock: Arbeit und Bildung, a.a.O. S. 39

13) vergl. ebenda S. 42

HEGEL sieht als die das Wesen der Arbeit bestimmenden Momente das Werkzeug und die Arbeitsteilung an. Er bestimmt das Werkzeug als Erweiterung der formalen Kräfte des Menschen, in der seine Tätigkeit erhalten bleibt, die Maschine hebt dagegen selbst diese formale Tätigkeit auf. Damit betrügt der Mensch die Natur, indem er sie durch Maschinen bearbeiten läßt und nicht mehr selbst bearbeitet. Das Ergebnis muß negativ sein, da der Mensch seiner Bestimmung nicht mehr folgt. Das Arbeiten des Menschen wird maschinenmäßig und verliert damit seinen menschlichen Wert. ¹⁴⁾

In letzter Konsequenz werde eine solche Fehlhaltung gegenüber der Mechanisation und der Maschine zu einer absoluten Enthumanisierung führen. "Die Arbeit wird um so absolut tot sein, sie wird zur Maschinenarbeit, die Geschicklichkeit des Einzelnen um so unendlich beschränkter, und das Bewußtsein der Fabrikarbeiter wird zur letzten Stumpfheit herabgesetzt sein." ¹⁵⁾

In seiner Rechtsphilosophie setzt HEGEL diesen Gedanken fort: "Das Arbeiten des Einzelnen wird durch Teilung einfacher und hierdurch die Geschicklichkeit in seiner abstrakten Arbeit, sowie die Menge seiner Produktion größer.... Die Abstraktion des Produzierens macht die Arbeit ferner immer mehr mechanisch und damit am Ende fähig, daß der Mensch davon wegtreten und an seine Stelle die Maschine eintreten lassen kann." ¹⁶⁾

Hier ist die Wendung, in der HEGEL die Möglichkeit sieht, durch fortschreitende Mechanisierung letztlich der Befreiung des Menschen zu dienen. Der Mensch könnte dann aus der Knechtschaft der Fronarbeit entlassen werden. Die Arbeit würde die Kette der Knechtung selbst wegwerfen.

KARL MARX sieht im Gegensatz zu HEGEL die Arbeit in der modernen Welt "durch die Herrschaft von Geld und Maschinen" definiert. ¹⁷⁾ In seiner Kritik an HEGEL weist er darauf hin, daß HEGEL nur abstrakte geistige Arbeit anerkenne. Die Aufhebung der Knechtschaft vollziehe sich bei HEGEL nur im Bewußtsein. Eine Verbindung seiner Theorien zur Realität des in der Produktion stehenden Menschen bestehe nicht. Darum könne nur eine Umkehrung des Denkens, die Abkehr von der Spekulation, die Knechtschaft des Menschen in der industriellen Arbeitswelt aufzeigen.

Die Unterjochung des Menschen in der Moderne sei seine eigene Tat gewesen. Der Ursprung dieser Verknechtung liege in der Arbeitsteilung. Die Produktionsmittel seien den Kopfarbeitern zugefallen. Darauf und auf der Herrschaft über das Geld

14) vergl. H. Weinstock: Arbeit und Bildung, a.a.O.S. 47

15) Hegel: Jenenser Rechtsphilosophie I, ed. Hoffmeister, S. 239. zit nach H. Weinstock, a.a.O.S. 48

16) Hegel: Rechtsphilosophie, § 198, zit nach Weinstock, a.a.O.S. 49

17) H. Weinstock: Arbeit und Bildung, a.a.O.S. 41

beruhe im Kapitalismus wesentlich deren Allmacht und die Knechtschaft der Handarbeiter. 18)

Im Gegensatz zu HEGEL, der das Privatkapital ausdrücklich anerkennt, sieht MARX in ihm eine Quelle der Verknechtung der Arbeiterklasse. Darum fordert er die Beseitigung des Privatbesitzes und die Überführung der Produktionsmittel in Gemeinbesitz. Das könne nur im Zuge einer Revolution geschehen, die Folge des Klassenkampfes sein muß. Erst nach der Beseitigung des Privatkapitals und nach Aufhebung der Knechtschaft sei eine Humanisierung der Arbeit möglich. Das bisherige Verhältnis Arbeiter - Arbeitgeber sei dann aufgehoben. Die Stellung des Arbeiters ändere sich. Selbst sein Verhältnis zur Arbeit werde dann anders, Sachlichkeit werde "ein gegenständliches menschliches Verhalten zu sich selbst und zum Menschen und umgekehrt. (Anmerkung: Ich kann mich praktisch nur menschlich zu der Sache verhalten, wenn die Sache sich zum Menschen menschlich verhält.) Das Bedürfnis oder der Genuß haben darum ihre egoistische Natur und die Natur ihrer bloßen Nützlichkeit verloren, indem der Nutzen zum menschlichen Nutzen geworden ist." 19)

Die mechanisierte Arbeit im Kapitalismus bringe dagegen eine Enthumanisierung mit sich, durch die der Arbeiter sich selbst immer stärker entfremdet werde, so daß, "je geformter das Produkt, um so unförmiger der Arbeiter,... daß je mächtiger die Arbeit, um so ohnmächtiger der Arbeiter wird, daß je geistreicher die Arbeit, um so geistloser und Naturknecht der Arbeiter werde... Allerdings, die Arbeit produziert Wunderwerke für die Reichen, aber sie produziert Entblößung für den Arbeiter. Sie produziert Paläste, aber Höhlen für den Arbeiter. Sie produziert Schönheit, aber Verkrüppelung für den Arbeiter. Sie ersetzt die Arbeit durch Maschinen, aber sie wirft einen Teil der Arbeiter zu einer barbarischen Arbeit zurück und macht den anderen Teil zur Maschine. Sie produziert Geist, aber sie produziert Blödsinn, Kretinismus für den Arbeiter." 20)

Um hier eine Wandlung zu schaffen, predigt MARX den Kommunismus, der den bisherigen Fluch der Arbeit aufheben werde. Dann werde die Arbeit nicht mehr Knechtschaft im Dienste eines 'Herren' sein, sie diene dann dem Einzelnen wie der Gemeinschaft gleichermaßen.

Wenn der Fluch der Arbeit durch die Überführung der Produktionsmittel in Allgemeinbesitz und die damit verbundene Veränderung der Produktionsverhältnisse aufgehoben sein wird, wird nach der Revolution die Art der Arbeit keine Rolle mehr spielen. Jede Arbeit wird dann zur Humanisierung des Menschen beitragen.

18) vergl. H. Weinstock: Arbeit und Bildung, a.a.O. S. 41 f

19) K. Marx: Nationalökonomie und Philosophie, Köln und Berlin 1950, S. 10, zit. nach H. Weinstock, Arbeit und Bildung, a.a.O. S. 44

20) K. Marx: ebenda, zit. nach Weinstock, a.a.O. S. 51

C: Die Anforderungen der Arbeitswelt an Bildung und Erziehung

a) Anforderungen im handwerklichen Betrieb

In der mittelalterlichen Welt waren die Produktionsformen noch rein bäuerlich oder handwerklich ausgerichtet. Der Zusammenhang zwischen Arbeitswelt und allgemeinem Lebensraum war noch unmittelbar gegeben. Der Heranwachsende erfuhr also einen wesentlichen Teil seiner Bildung und Erziehung für die spätere Berufsarbeit im täglichen Miterleben und Mitvollzug im häuslichen Kreis. Voraussetzung für das zunftgemäße Erlernen eines Handwerks waren eine gewisse manuelle Geschicklichkeit und eine berufsspezifische Begabung. Damit stand die Förderung nach bestimmten intellektuellen und geistigen Fähigkeiten in engem Zusammenhang. Die eigentliche Berufsausbildung erfolgte in einer mehrjährigen Lehre, in der neben einer vollständigen Materialkunde durch Vormachen und Nachmachen die speziellen handwerklichen Techniken vermittelt und die intellektuellen und geistigen Kräfte entfaltet wurden. Da eine allgemeine Schulpflicht nicht bestand, wurden für diese Aufgaben die Wanderjahre der Gesellen wichtig.

Zugleich erfolgte, im Zusammenhang mit der religiösen Bildung und ihr immer zugeordnet, eine Eingliederung der Heranwachsenden in die Gemeinschaften, die Familie, den Stand, die Zunft, die kirchliche Gemeinde, die politische Gemeinde und den Staat bzw. das Land.

Die Gesamtausbildung dauerte meistens bis zum 22./24. Lebensjahr und schloß mit der Meisterprüfung ab. Das weitere Leben in der Gemeinschaft normierten und regelten dann die berufsständischen Organisationen der Zünfte, die insbesondere von entscheidender Bedeutung waren für die Gestaltung der Berufslehre, sowohl örtlich als überörtlich.

Mit wachsender Spezialisierung der handwerklichen Produktion steigerte sich später im Zeitalter des Rationalismus mehr und mehr das Bedürfnis nach Beherrschung der Kulturtechniken, des Rechnens, vor allem aber des Lesens und Schreibens. Denn der Umfang des Wissens wuchs und konnte nicht mehr allein mündlich überliefert werden. Der Einfluß der Mathematik und der Naturwissenschaften wurde auch im Handwerk spürbar. Eine spezielle Materialkunde auf der Grundlage empirischer Erkenntnis wurde erforderlich, deren Grundkenntnisse zumeist schon vorberuflich erworben wurden. Die nach Ständen und Zünften gegliederte Gesellschaft erleichterte diesen Vorgang.

Auch in der gegenwärtigen Gesellschaft hat das Handwerk seine Bedeutung durchaus noch nicht verloren. Es ist nicht im Aussterben begriffen. Volkswirtschaftlich ist es nach wie vor von großer Bedeutung. Die von A. DÖRSCHEL angestellten Untersuchungen zeigen, daß für 1955 noch 41,5% der Lehrlinge im Handwerk, dage-

gen nur 19,5% in Industriebetrieben, weitere 31,9% der Lehrlinge in kaufmännischen Berufen ausgebildet wurden, also unter Verhältnissen, die überwiegend der handwerklichen Ausbildung gleichen. ¹⁾ Mag sich das Verhältnis in den vergangenen zehn Jahren auch zugunsten der Industrieausbildung verschoben haben, so bleibt die Bedeutung des Handwerks für die Berufsausbildung doch weiter bestehen und muß in Bildung und Erziehung entsprechend beachtet werden.

Auch im modernen Handwerksbetrieb ist die Überschaubarkeit des Produktionsprozesses noch weitgehend gewahrt. Für jede Teilarbeit ist die Verbindung zum Gesamtprozeß leicht herzustellen. Der Sinn einzelner Arbeitsvorhaben für den Gesamtzusammenhang der Produktion und als abgeschlossenes Teilgebiet einer übergeordneten Planung kann leicht einsichtig gemacht werden. Die Arbeitstechniken in den einzelnen Handwerkszweigen - mögen sie auch noch so unterschiedlich sein - sind ebenfalls in ihrer Bedeutung leicht durchschaubar. Die Verbindung zu artverwandten Handwerken (z.B. im Baugewerbe, der Automobilwartung und -reparatur usw.) läßt sich verhältnismäßig leicht herstellen.

Es gilt also, in der vorberuflichen Erziehung den Blick für größere Zusammenhänge in der Produktion exemplarisch zu schulen und zu Genauigkeit der Arbeit, zu Sauberkeit, Gewissenhaftigkeit, Verantwortungsbewußtsein im Erlernen handwerklicher Urfunktionen (nach MUTH) ²⁾ systematisch hinzuführen und dabei immer auch die Pflege der sozialen Bezüge sorgfältig zu beachten.

Spezielle Materialkenntnisse und Arbeitstechniken gehören ausschließlich in die berufsspezifische Ausbildung. Dagegen sollten schon in der Schule gewisse Grundkenntnisse über die Materialien erworben und die allgemeinen Techniken geübt werden.

Vor Beginn der eigentlichen Berufsausbildung sollten die Kinder also entsprechend ihren individuellen Neigungen und Fähigkeiten die handwerkliche Arbeitswelt soweit kennenlernen, daß sie sie selbsttätig erkunden und sich selbständig darin zurechtfinden können. Dann kann erwartet werden, daß sich jeder einzelne später im Berufsleben über seine Stellung im Betrieb und die Bedeutung seiner Arbeit im Ganzen des Wirtschafts- und Gemeinschaftslebens Rechenschaft zu geben vermag, was zugleich die beste Motivation für gute und sachgemäße Arbeit implizieren würde.

1) vergl. A. Dörschel: Arbeit und Beruf in wirtschaftspädagogischer Betrachtung, Freiburg 1960, S. 102

2) vergl. J. Muth: Die Aufgabe der Volksschule in der modernen Arbeitswelt, a.a.O. S. 85 ff

b) Anforderungen im mechanisierten Betrieb

Der mechanisierte Betrieb unterscheidet sich vom handwerklichen durch die Produktionsweise: daß hier nicht mehr ganzheitlich, sondern stark spezialisiert im arbeitsteiligen Verfahren gearbeitet wird. Kann auch dann noch die Arbeit humanisierend wirken und bleibt auch hier noch Raum für Bildung und Erziehung über die bloße Ausbildung hinaus?

In der Frühphase der mechanisierten Produktion waren die humanisierenden Möglichkeiten des Arbeitslebens völlig verlorengegangen. Der Arbeiter in der Produktion hatte sich der Maschine anzupassen. Anforderungen an seine Bildung und Erziehung wurden dabei nicht gestellt, geistige Regsamkeit und das Streben nach Weiterbildung waren im Gegenteil seiner Einordnung in den Arbeitsprozeß eher hinderlich. Es kam einzig darauf an, den Arbeiter in möglichst kurzer Zeit in die Handhabung der Maschine einzuweisen und ihn anzulernen, die vorgeschriebenen Handgriffe exakt auszuführen. Auf geistigen Mitvollzug der Arbeit legte man keinen Wert, wenn der Arbeiter, selbst Teil der Maschine geworden, im arbeitsteiligen Verfahren nur seine Teilfunktion erfüllte. Für Humanisierung in der Arbeit und durch sie, d.h. für die Entfaltung und Entwicklung der Persönlichkeit, war dabei kein Raum. Die Anforderungen an Bildung und Erziehung waren demgemäß nur auf den ökonomischen Bereich abgestellt. Die Schulbildung, die der arbeitenden Klasse in der frühen Phase der Mechanisation vermittelt wurde, zielte hauptsächlich auf das Erlernen der für den Wirtschaftsbereich erforderlichen Kulturtechniken, so wie es Th. Litt kritisch beschreibt: "Es ist eine wirtschaftliche Erziehungsarbeit denkbar, die sich darauf beschränkt, den wirtschaftenden Menschen mit denjenigen Sachverhalten, Praktiken, Verfahrensweisen vertraut zu machen, die er kennen muß, um in diesem Bereich des gemeinsamen Lebens seine Aufgabe erfüllen zu können. Aber eine Unterrichtung, die sich so beschränken wollte, würde auf den Titel 'Bildung' keinen Anspruch haben. Denn es würde ihr nachgesagt werden müssen, daß sie zwar den Menschen mit den 'Techniken' seines Arbeitsgebietes vertraut macht, es aber unterläßt, ihm die menschlich-gemeinschaftlichen Bedingungen seines wirtschaftlichen Tuns in der gebotenen Klarheit sichtbar zu machen." 3)

Die ständige Weiterentwicklung der mechanisierten Verfahren an neuen und immer komplizierteren Maschinen einerseits, die Sozialkritik aus dem politischen, wissenschaftlichen und kirchlichen Raum andererseits rückten dann in der jüngsten Vergangenheit wieder mehr und mehr den Menschen in das Blickfeld. Nachdem er für mehrere Generationen der Maschine untergeordnet worden war, erhält er

3) Th. Litt: Bildung und Gesellschaftsordnung in der pluralistischen Demokratie, a.a.O. S. 113 f

nun eine neue Stellung in der Produktion: "Manuelle Fertigkeiten und physische Anstrengung verlieren an Bedeutung gegenüber der Notwendigkeit, Maschinen einzustellen, zu bedienen, zu kontrollieren und deren Erzeugnisse zu überprüfen. Diese neuen Aufgaben verlangen andere Eigenschaften: Zuverlässigkeit, Aufmerksamkeit, beständige Wachsamkeit, Reaktionsfähigkeit und nicht zuletzt die Fähigkeit, größere technische Zusammenhänge und maschinelle Bewegungsvorgänge zu verstehen. Vor allem aber wird Verantwortungsbewußtsein ... verlangt." 4)

Solche Anforderungen, die den veränderten Produktionsmethoden entsprechen, machen die bisherigen Bildungs- und Erziehungspläne zu weiten Teilen hinfällig.

Neue Aufgaben stellen sich: "Zunächst müssen die technisch-wirtschaftlichen Zusammenhänge wenigstens in den Grundzügen klar gesehen werden." 5)

Nach TH. LITT ist es der Erziehung aufgegeben, dem werdenden Menschen für die Schwierigkeiten in der modernen Arbeitswelt "die Augen zu öffnen, ihn willig und fähig zu machen, es mit ihr aufzunehmen, und ihm die Bedrohung zu enthüllen, mit der sie sein Menschentum überschattet." 6)

Ähnliche Forderungen erhebt auch H. H. GROOTHOFF, wenn er verlangt, der Mensch müsse das Ganze von Leben und Welt in etwa übersehen; nur so entstehe Persönlichkeit, sei verantwortliches Mitdenken und Mithandeln möglich. Das setze Distanz zum eigenen Ich und zur Welt voraus und erfordere zur Gewinnung eines selbständigen Standpunktes frühe Gelegenheit zum Tun, Denken und Disponieren in zunächst kleinem, dann aber wachsendem Rahmen. 7)

Wo LITT von den Gefahren spricht, die sich aus der Tätigkeit im mechanisierten Betrieb für den Menschen ergeben, weist er mit Nachdruck auch darauf hin, daß die in der Arbeitswelt entwickelten 'mechanisierten Verfahren' auf alle Lebensbereiche übertragen werden. Das Denken und Handeln laufe dann nach den Schemata ab, die sich in der wirtschaftlichen Produktion bewährt haben, die außerhalb ihrer aber verderblich und schädlich seien. 8)

Hier müsse die Erziehung einsetzen, die nicht schon genug tue, "wenn sie, eingedenk der von unseren Klassikern ausgegangenen Mahnungen und Warnungen, den Menschen dazu anhält, sein Wesen nicht so in den von der Sache her bestimmten Forderungen der Arbeitswelt auf- und untergehen zu lassen, daß er er selbst

4) Bildungsarbeit im Betrieb, Anregungen und Grundsätzliches, Empfehlungen des Ausschusses für Nachwuchs und sozialpolitische Jugendarbeit der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Köln 1962, S. 13

5) M. Keilhacker: Pädagogische Grundprobleme in der gegenwärtigen industriellen Gesellschaft, a.a.O. S. 17

6) Th. Litt: Wissenschaft und Menschenbildung im Lichte des West-Ost-Gegensatzes, a.a.O. S. 108

7) vergl. H.H. Groothoff: Arbeitswelt-Menschenbildung, in: Neuordnung des beruflichen Bildungswesens, September-Gesellschaft, Heft 5, S. 102 f

8) vergl. Th. Litt: Wissenschaft und Menschenbildung im Lichte des West-Ost-Gegensatzes, a.a.O. S. 109

zu sein aufhört - sie muß ihn auch und erst recht davor bewahren, sich den in dieser Sphäre heimischen Formen des Denkens und Handelns so ganz und gar anheim zu geben, daß er, was immer das Leben in der Gemeinschaft ihm an Fragen, Aufgaben, Nötigungen zutragen mag, stets nur mit dem Apparat der ihm so vertrauten Verfahrensweisen meint vom Fleck kommen zu können." 9)

Eine entschiedene Forderung an Bildung und Erziehung liegt für TH. LITT also darin, dem Heranwachsenden deutlich zu machen, daß bei aller Bestimmung unseres Lebens durch die wirtschaftlich-technische Arbeit diese doch nicht die geistige Sphäre ist, in der wir leben, vielmehr müssen auch die außerökonomischen Sinnbereiche gebührend beachtet werden und im Zusammenhang des Lebens die rechte Würdigung erfahren. LITT sieht einen geeigneten Weg dazu im Rückblick "auf jene Bildungstradition, der dies Getriebe zunächst so wenig konform ist. Denn nur sie ist es, die den Menschen dazu anhält, und fähig macht, auf die Wahrung seines personalen Daseins bedacht zu sein und, was davon nicht abzutrennen ist, sich von dem Bau des Ganzen Rechenschaft zu geben, das ihn für sich fordert und damit so gut anregt und hebt wie einengt und bedroht." 10)

Es soll also durch die ständige Vergegenwärtigung des Ganzen bei Teilarbeiten und Teilfunktionen die Gefährdung des Menschen durch undistanziertes Auf- und Untergehen im Arbeitsvollzug und damit der drohende Verlust des Menschseins stets bewußt gehalten werden. Daraus resultiere eine echte Möglichkeit, auch in der mechanisierten Produktion die Ganzheit des Menschentums zu bewahren. Daß daneben Wissen und Können vermittelt werden müssen, die jeder einzelne an seinem bestimmten Arbeitsplatz benötigt, versteht sich von selbst. Die ständige Zunahme des Wissensstoffes macht aber unabdingbar eine Durchforstung der 'Stoffpäne' nötig, und zwar unter dem Gesichtspunkt der Frage, ob das inhaltliche Wissen selbst oder das Können, selbständig weiteres Wissen zu erwerben, vorrangig zu fördern ist. E. SPRANGER faßt die Forderung an Bildung und Erziehung in drei Hauptaufgaben zusammen: Es handle sich darum, einzuführen

1. in die Elemente des Tuns, die er als Urphänomene im Sinne Goethes deutet,
2. in den Bereich des Zählens, Messens und exakten Zeichnens -also in die Naturwissenschaft und Technologie, und
3. in das Gebiet der Muttersprache im umfassendsten Sinn, das er als 'Lebenslehre' bezeichnet.

Für den ersten Bereich fordert er, auf die einfachsten Elemente im Aufbau der Sache zurückzugehen. Der zweite Bereich ist in seiner Bedeutung für Bildung

9) Th. Litt: Wissenschaft und Menschenbildung im Lichte des West-Ost-Gegensatzes, a.a.O.S. 110

10) Th. Litt: Das Problem der Menschenbildung in der modernen Wirtschaftswelt, Bielefeld 1955, S. 41

und Erziehung heute unangefochten. Im dritten Bereich, der 'Lebenslehre', geht es nicht um abstrakte Kenntnisse, die vom Erleben und der inneren Anschauung abgelöst wären, sondern um 'geistig-seelische Auflockerung' als Voraussetzung alles lebendigen Wissens. SPRANGER verweist in diesem Zusammenhang vor allem auf die Bedeutung der Phantasie. 11)

Daß die Verwirklichung dieser Forderungen in der Volksschule nur in ersten Ansätzen möglich ist und darum hauptsächlich der Berufsschule zufällt, muß herausgestellt werden. Damit ist die Volksschule aber nicht von diesen Aufgabe entlastet; sie kann nicht auf spätere Bildungsmöglichkeiten verweisen, sie muß vielmehr im Rahmen der Gesamterziehung den Grund für alles Weitere legen. Eine Forderung, der in diesem Zusammenhang in der neueren Literatur breiter Raum gewidmet wird, ist die Notwendigkeit, die gesamte Ausbildung auf die Mobilität des modernen Wirtschaftslebens abzustellen. Diesem Gesichtspunkt kommt wegen des raschen Wechsels der Produktionsverfahren und der deshalb oft nötig werdenden Umstellungen ganzer Betriebe auf neue Fertigungsweisen eine große Bedeutung zu. Um in solchen Fällen der Arbeitslosigkeit vorzubeugen, müssen Bildung und Erziehung die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Umstellung vorbereiten. Der Dauerberuf gehört heute in weiten Bereichen der Wirtschaft der Vergangenheit an. Das gilt selbst im Dienstleistungsbereich. So ist z.B. der noch vor wenigen Jahren so große Bedarf an Stenotypistinnen infolge von Rationalisierungsmaßnahmen, insbesondere durch den Einsatz moderner Büromaschinen heute schon erheblich geringer geworden. Ein anderes wesentliches Bildungsproblem der modernen Arbeitswelt, die Erziehung zum sinnvollen Konsum, mit der Mechanisierung unlösbar verbunden und Voraussetzung für ihr Fortschreiten, ist in der Fachliteratur noch kaum angesprochen. Ihm kommt eine volkswirtschaftlich so entscheidende Bedeutung zu, daß das ganze wirtschaftliche Leben davon abhängig werden kann. Da die Industrie unter Einsatz immenser Gelder und unter Verwendung aller einschlägigen psychologischen Erkenntnisse ständig eine intensive Werbung betreibt, um die Menschen aller Altersstufen zu immer größerem Konsum zu veranlassen, ja oftmals geradezu zu nötigen und zu verführen, wird die Frage immer dringlicher, wie hier durch Bildung und Erziehung ein Gegengewicht geschaffen werden kann. Hier muß die Verantwortung eines jeden einzelnen für sein Verhalten in der Gesamtwirtschaft angesprochen und geweckt werden. Dabei sollte nicht zuletzt auch der zweckmäßigen und schönen Gestaltung der Verbrauchsgüter die nötige Aufmerksamkeit gewidmet werden, wie es KEILHACKER fordert: "Der Wiederaufbau einer allgemeinen Geschmacksbildung ... gehört mit

11) vergl. E. Spranger: Umbildungen im Berufsleben und in der Berufserziehung, in: Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, hrsg. von H. Röhrs, Frankfurt 1963, S. 187 ff

zu den wichtigsten Aufgaben einer neuen Erziehung und Bildung." 12)

Die Heranwachsenden sind mit den ästhetischen Anforderungen an die Gestaltung vertraut zu machen, um sie davor zu bewahren, den Ergebnissen des 'Styling' kritiklos zu verfallen. Noch dringlicher ist die Aufgabe der Erziehung zur richtigen Freizeitgestaltung, wie KEILHACKER ebenfalls betont: "Es dürfte eine der wichtigsten pädagogischen Aufgaben der industriellen Gesellschaft, einer planmäßigen Erziehung und Selbsterziehung sein, den modernen Menschen fähig zu machen, die enormen (möglichen) Gewinne an Zeit und Kraft menschlich sinnvoll zu nützen, einen freien geistigen Raum zu schaffen, den der Mensch ... in durchaus individueller Weise dazu verwenden kann, an seiner geistigen Selbstverwirklichung zu arbeiten, im Sinne echter Bildung und geistiger Auseinandersetzung." 13)

12) M. Keilhacker: Pädagogische Grundprobleme in der gegenwärtigen industriellen Gesellschaft, a.a.O. S. 22

13) ebenda S. 19

c) Anforderungen im automatisierten Betrieb

Der Übergang von der Mechanisierung zur Automation ist in der Bundesrepublik erst in Anfängen feststellbar. Ausgehend von der Konstruktion der Rechenmaschinen nach dem Hollerith-System, das noch mechanisch arbeitete, schreitet die Automation mit zunehmendem Einsatz elektronischer Bauteile in den 'Denkmaschinen' zügig fort. Dabei besteht nach Ansicht einiger Fachwissenschaftler für die USA ein Vorsprung von etwa 30 Jahren gegenüber der Bundesrepublik. Von den deutschen Produktionsverhältnissen aus können daher nur in begrenztem Umfang verbindliche Aussagen über die Anforderungen an die in automatisierten Betrieben Beschäftigten gemacht werden. Man muß die in den USA und der UDSSR gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen heranziehen, um die Anfangserfahrungen in Deutschland zu deuten. Dann lassen sich einige entscheidende Züge der sich automatisierenden Industrie feststellen, die F. ARLT wie folgt kennzeichnet:

1. Wandlung der Arbeitsbedingungen,
2. Wandlung der Führungsverhältnisse,
3. Wandlung der Rechtsstellung der Arbeitnehmer,
4. Spezialisierung der Tätigkeit,
5. Automation der Produktion,
6. Delegation der Verantwortung nach unten,
7. Einwirkung der Politik auf die Arbeitswelt
8. das Wirken der Gewerkschaften und der Berufsverbände,
9. zunehmende Arbeitszeitverkürzung. ¹⁴⁾

Erziehung als Lebenshilfe verstanden, muß diese Veränderungen in der Arbeitswelt berücksichtigen, sie den Kindern deutlich machen. Schon die Bildungs- und Lehrpläne der Volksschulen müssen der neuen Lage Rechnung tragen, entsprechend der Feststellung von H. KÜPPERS: "Bildungswelt und Arbeitswelt sind nur zwei verschiedene Aspekte ein und derselben personalen und gesellschaftlichen Bildung" ¹⁵⁾ und der Forderung LITTS, daß die Erziehung die Heranwachsenden mit dem Wissen und Können auszustatten habe, dessen jeder einzelne zur Ableistung seiner Aufgaben im Arbeitsgefüge bedürfe. ¹⁶⁾

Denn Segen oder Fluch der Technik wird - wie M. KEILHACKER es einmal formuliert - davon abhängen, "ob die Menschen die Gesetzmäßigkeiten der Technik

-
- 14) vergl. F. Arlt: Bildungsbedürfnisse und Bildungspraktiken im modernen Industriebetrieb, in: Mitteilungen für die Bergberufsschulen der Westfälischen Berggewerkschaftskasse, o.O., Jg. 1961, Nr. 3, S. 6
 - 15) H. Küppers: Bildungsprobleme der industriellen Gesellschaft, in: Schule und Wirtschaft, Vorträge und Berichte aus dem Arbeitsgespräch Berlin 1962, hrsg. vom Berliner Verband der Lehrer und Erzieher - Landesverband der GEW -, Berlin o. J., S. 21
 - 16) vergl. Th. Litt: Das Problem der Menschenbildung in der modernen Wirtschaftswelt. a.a.O. S. 40

verstehen und in sinnvoller Weise anwenden lernen." 17)

Die Wandlungen im Arbeitsverfahren bedingen also im ganzen eine neue Stellung des Menschen in der Produktion, die nach F. ARLT vor allem dadurch gekennzeichnet ist, daß wegen der hochgesteigerten Intellektualisierung der Arbeit der Mensch wieder vor der Maschine in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt. "An den verbleibenden Arbeitsplätzen wird" - wie W. SCHÄFER zusammenfaßt - "immer mehr geistige Arbeit gefordert (Initiative, Verantwortung, Nachdenken) und vor allem immer mehr rasche, präzise Reaktion auf mechanisch vermittelte abstrakte Zeichen und Symbole." 18) Auch A. GEHLEN betont: "Individuelle Lernarbeit und mühevollte Aufmerksamkeit wird ersetzt durch schematische, wenn auch fein differenzierte Assoziationen und Denkfiguren." 19) Und H. WEINSTOCK stellt gar als Folge dieser Entwicklung heraus: "... wenn auch zweifellos die Aufsicht über die vollautomatisierte Maschine höhere intellektuelle Leistungen verlangt, so sind die doch sehr genau begrenzt und festgelegt. Bestimmte Gehirnpartien, könnte man sagen, werden überfordert, dafür werden die anderen ausgeschaltet, und vor allem: seelische Qualitäten, Kräfte des Gemüts und des Herzens kommen gar nicht mehr ins Spiel." 20)

Aus alledem resultieren eben neue Anforderungen an den einzelnen im ökonomischen, politischen und sozialen Bereich, 21) die H. SCHELISKY wie folgt charakterisiert: "Konzentrierte und hochverantwortliche Aufmerksamkeit, technisches Verständnis und Reaktionsgeschick werden jetzt die Hauptanforderungen dieser Art Arbeit und drängen den Arbeiter immer mehr in die Nähe des Technikers. Kontrollfunktionen am Automatismus sind primär Intelligenzfunktionen, sie werden neue Wege der Ausbildung und Auslese der Arbeiterschaft, ein ganz neues Berufsinteresse und eine Reihe bisher nicht dem Arbeiter zuzuzählende Berufsqualifikationen abfordern." 22) In diesem Zusammenhang wird besonders immer wieder auf die Notwendigkeit hingewiesen, daß der einzelne Arbeiter die Zusammenhänge des ganzen Produktionsablaufs überblickt. Nur dann ist der rechte Ablauf der Fertigung sichergestellt, wenn jeder an seinem Platze die Signale der hochkomplizierten Teil- oder Vollautomaten richtig zu deuten und ihnen zu folgen ver-

17) M. Keilhacker: Pädagogische Grundprobleme in der gegenwärtigen industriellen Gesellschaft, a.a.O.S. 10

18) W. Schäfer: Industriebetrieb und Öffentlichkeit vor den sozialen Aufgaben der Gegenwart, a.a.O.S. 28

19) A. Gehlen: Sozialpsychologische Probleme, S. 35, zit. nach Weinstock, Arbeit und Bildung, a.a.O.S. 133

20) H. Weinstock: Arbeit und Bildung, a.a.O.S. 133

21) vergl. F. Arlt: Verhältnis von Bildung und Arbeitswelt, in: Studienkreis 1, Arbeitsblätter des Studienkreises Schule-Wirtschaft in Südbaden, Freiburg 1959, S. 38 ff

22) H. Schelsky: Die sozialen Folgen der Automatisierung, Düsseldorf und Köln 1957, S. 15

steht. Er muß sie ständig in Verbindung sehen mit dem Gesamtgeschehen der Fabrikation und sich dieses Zusammenhanges laufend bewußt bleiben. Denn da die in der vollautomatisierten Produktion dem einzelnen Arbeiter anvertrauten wirtschaftlichen Werte in vielen Fällen enorm hoch sind, kann sein Versagen auch nur für kurze Zeit schon einen großen Schaden zur Folge haben. Zur Meisterung der betrieblichen Aufgaben sind also, so faßt es F. ARLT einmal zusammen, überall erforderlich: "Umstellungsbereitschaft, Mobilität, Teamgeist, Einsicht in die Zusammenhänge der theoretischen und angewandten Naturwissenschaften, Kenntnis der Wettbewerbssituation des Betriebes, ... Einführung in die Grundtatsachen des technologischen und ökonomischen Prozesses.... Zu den objektiven Bildungsbedürfnissen gehört die sittliche Verdeutlichung der Arbeit aus den sozialen und ökonomischen Zusammenhängen,... Arbeitsbereitschaft und Arbeitswilligkeit hängen vom Sinnverständnis der Arbeit ab." 23)

Im Vordergrund einer angemessenen Ausbildung für diese Art von Arbeit müssen also - wieder nach ARLT - stehen: die "Entwicklung technischer Fertigkeiten, Fragen der Grundeinstellung des Menschen zur Produktion, zur sozialen Problematik innerhalb der Arbeitswelt.... Das führt in der Bewertung der Schulleistungen dazu, daß neben selbstverständlicher Beherrschung der Kulturtechniken auch die Gesellschaftsvorstellungen, die der Schulabgänger mit in die Arbeitswelt bringt, eine besondere Bedeutung erhalten." 24)

Auch hier sei wieder darauf hingewiesen, daß die Schule nur vorbereitende und hinweisende Bildungs- und Erziehungsarbeit für den späteren Berufsberuf leisten kann. Sie kann und soll natürlich nicht den perfekten Arbeiter bilden und erziehen, der nach dem Schulabschluß ohne weiteres in der Produktion einsatzbereit wäre.

Aber trotz diesem Vorbehalt kommt der Hinführung zur Arbeits- und Wirtschaftswelt, der Erziehung zum rechten Konsumverhalten, zur Gestaltung der Freizeit und zum sozialen Verhalten im sich immer mehr beschleunigenden Prozeß der Automation in steigendem Maße Bedeutung zu. Nur der im vorhin erörterten Sinne für viele Lebensbereiche Erzogene kann sich in der immer komplizierter werdenden Welt zurechtfinden, Stellung beziehen, in Freiheit und Verantwortung sein Leben gestalten.

23) F. Arlt: Bildungsbedürfnis und Bildungspraktiken im modernen Industriebetrieb, a.a.O. S. 6 f

24) F. Arlt: Erfahrungen und Perspektiven aus zehn Jahren Arbeit 'Schule und Wirtschaft', in: Arbeitskreise Schule/Wirtschaft in Nordrhein-Westfalen, Heft 1., o. O., o. J., S. 23

II. Zur Geschichte der Arbeitspädagogik

A: COMENIUS und FRÖBEL als Vorläufer einer Arbeitspädagogik

Die Notwendigkeit einer Arbeitserziehung wird nicht erst in der Gegenwart gesehen, sondern - wie aus der Geschichte der Pädagogik hervorgeht - schon seit etwa dem Ende des Dreißigjährigen Krieges, zuerst bei J. A. COMENIUS. In der Großen Didaktik werden entsprechende Forderungen für die Bildung und Erziehung gestellt, dann bei der Schulgründung in Saros Patak in Ungarn beispielhaft in der Praxis realisiert und noch einmal in den pansophischen Schulschriften unter philosophischer Fragestellung erörtert. COMENIUS versucht, den reformatorischen Arbeitsgedanken zu verwirklichen. Nach seiner pansophischen Lehre ist das Ziel des Menschen "die ewige Seligkeit in der Gemeinschaft mit Gott" ¹⁾, der alles menschliche Streben dienen muß. Daraus leiten sich als "echte Erfordernisse des Menschen" ab, daß er "1. aller Dinge kundig, 2. der Dinge und sich selbst mächtig sei, 3. auf Gott als die Quelle aller Dinge sich und alle Dinge zurückführe." ²⁾

COMENIUS' Forderung in der Großen Didaktik, "alle alles zu lehren", meint aber keineswegs eine enzyklopädische Bildung, sondern die "Grundlagen, Gesetzmäßigkeiten und Ziele (fundamenta, rationes, metae) der wichtigsten Vorgänge" ⁴⁾ d.h.: "Der Mensch muß, wenn er zum Menschen werden soll, gebildet werden." ⁵⁾ Dieser Auftrag ist dreifach gegliedert: in wissenschaftliche Bildung, Sittlichkeit und Frömmigkeit. ⁶⁾

Die Bildung umfaßt "jegliche Kenntnis der Dinge, Künste und Sprachen", in sie sind auch die menschliche Arbeit und die Arbeitsausbildung eingeschlossen. Die Arbeit reicht weit in den Bereich der Sittlichkeit, als "innere und äußere Verfassung der Handlungen", und in den der Religiosität, "in der sich der Geist des Menschen mit der höchsten Gottheit verknüpft", hinein. ⁷⁾

Wenn COMENIUS auch geistige und körperliche Arbeit unterscheidet, müssen nach seiner Auffassung doch beide dem gleichen Ziel dienen: "Die, die sich wissenschaftlichen Studien und einem kontemplativen Leben widmen, müssen das so betreiben, daß sie die überall sichtbare Macht, Weisheit und Güte Gottes betrachten, dadurch zur Liebe des Herrn entflammt werden und sich ihm durch diese Liebe immer enger und enger anschließen, so daß sie nichts in alle Ewigkeit von losreißen kann. Die aber, die sich mit äußerlichen Arbeiten, Ackerbau, Hand-

1) J.A. Comenius: Große Didaktik, Berlin 1961, Kap. IV,1, S. 67

2) ebenda Kap. IV,3, S. 68

3) ebenda Einleitung S. 35

4) ebenda Kap. X,1, S. 97

5) ebenda Kap. V,6, S. 81

6) ebenda S. 36, Kap. VII,1, S. 86, Kap. X,2, S. 97

7) ebenda Kap. IV,6, S. 68 f

werken usw. beschäftigen, müssen zwar Brot und die übrigen Lebensbedürfnisse zu gewinnen suchen in der Absicht, bequem leben zu können; ein bequemes Leben ist aber für sie notwendig, damit sie mit ruhigem und heiterem Sinn Gott dienen, durch solchen Dienst ihm gefallen und dadurch auf ewig mit ihm vereint sind. Die aber, die einen anderen Zweck bei ihren Angelegenheiten verfolgen, entfernen sich von der Absicht Gottes und von Gott selbst." 8)

Die Auffassung vom Wesen des Menschen schließt also bei COMENIUS auch die Notwendigkeit der Arbeit im Dienste der Verwirklichung menschlicher Existenz ein; denn "der Mensch ist seinem Körper nach zur Arbeit bestimmt; wir sehen jedoch, daß nur die bloße Fähigkeit dazu mit ihm geboren wird; er muß nach und nach gelehrt werden,... die Hände zum Schaffen zu rühren." 9)

Damit ist die Arbeitserziehung ein wesentlicher Teil des Bildungs- und Erziehungsbemühens in Elternhaus und Schule.

Der Arbeitsbegriff darf nicht zu eng gesehen werden, weil COMENIUS auch Lernen und Spiel einbezieht; unter Arbeit faßt er: "Das Studium der Weisheit, das uns erhebt, tapfer und hochherzig macht; nämlich das Studium dessen, was wir ... mit dem Namen der Sittlichkeit und Frömmigkeit bezeichnet haben, wodurch wir erst in Wahrheit über die übrigen Geschöpfe zur Gottesnähe erhoben werden." 10)

Um die angesprochenen Ziele erreichen zu können, muß die Erziehung zur Arbeit schon in der Kindheit beginnen; es ist "wonnötig, daß die Eltern ihre Kinder ... in guten und löblichen Sitten und freien Künsten üben und von anderen üben lassen, auf daß, wenn ihre Kinder erwachsen, aus ihnen weise und vernünftige Leute werden." 11) Und "es ist auch sehr gut, sie an die Arbeit zu gewöhnen, damit sie den Müßiggang fliehen lernen." 12)

An üblichen Spielformen, die in der Mutterschule die Arbeitserziehung einleiten, nennt COMENIUS "schneiden, schaben, zubinden, aufbinden, zusammenlegen etc., wie es der Kinder Brauch ist." 13)

COMENIUS regt alle Erzieher an, sich mit den Kindern zu beschäftigen, sie zu beraten, um ihnen den Sinn dieser Tätigkeiten zu verdeutlichen. Eltern und Lehrer sollen ihnen ein "Muster zeigen und sich also mit ihnen zu spielen nicht schämen.... So oft nun die Kinder von anderen etwas sehen und es versuchen nachzutun, soll man ihnen nicht wehren.... Es wird gut sein,... ihnen Spielsachen darzureichen.... Mit solchen Sachen können sie immer spielen und also ihren Leib üben." 14) Dieser Erziehungsanleitung liegt die Auffassung zugrunde,

8) J.A. Comenius: Große Didaktik, a.a.O. Kap. XXIV, 18, S. 228

9) ebenda Kap. VI, 4, S. 82

10) ebenda Kap. XXIII, 1, S. 218

11) J.A. Comenius: Informatorium der Mutterschule, in: Pädagogische Bibliothek, hrsg. von Karl Richter, XI. Bd., Comenius Werke II, Leipzig o.J., S. 15

12) ebenda S. 20

13) ebenda S. 22

14) ebenda S. 37

Tun kann nur in Tun, Arbeit nur durch Arbeit erlernt werden, unausgesetzte Beschäftigung führt zur rechten Arbeitshaltung. ¹⁵⁾ Die optimale Zeitspanne für die Ausbildung der angestrebten Arbeitshaltung liegt nach COMENIUS in der Kindheit und im Knabenalter, denn "die Hände und die übrigen Glieder" können "nur in den Jahren der Kindheit ... zu Künsten und Arbeiten geübt werden." ¹⁶⁾

Diese methodischen Hinweise für eine Arbeitserziehung gelten nicht nur für die Mutterschule, sondern auch (in verstärktem Maße) für die Muttersprachschule. Die planmäßige Erziehung in der Schule soll nicht einseitig eine manuell-motorische Funktionsschulung oder einen Intellektualismus bevorzugen; beide Aspekte sollen sinnvoll koordiniert werden: "Die Hände aber samt den anderen Kräften sollen zu jedem guten Werk geschickt ... werden." ¹⁷⁾ Das bedeutet: "Dem Wißbaren ist das Ausführbare beizufügen, ... d.h. der Kenntnis der Dinge ist die Aktivität der Handlungen anzuschließen. Ohne diese würde auch ein Sachenkenner unter den Sachen sich ungeschickt bewegen, der der Kunst Unkundige würde für untüchtig angesehen werden und dadurch für die Geschäfte des Lebens unbrauchbar erscheinen.... Damit unsere Leute an diesem Übungsorte nicht für die Schule, sondern fürs Leben lernen, so sollen von hier hervorgehen Jünglinge, tätig, zu allem bereit, geschickt, fleißig, Leute, denen dereinst jedes Geschäft des Lebens sicher anvertraut werden kann." ¹⁸⁾

Aus den Hauptzielen von Bildung und Erziehung leitet COMENIUS verschiedene didaktische Forderungen ab: "1. die Theorie, 2. die Praxis und 3. den Gebrauch aller guten und nützlichen Dinge zu lehren.... Das heißt, sie (die Schule) soll überall und immer lehren, 1. was, wodurch und wie etwas sei, ... 2. genau, wie es geschieht, um Ähnliches hervorbringen zu können; 3. wozu es nützt, das zu können und zu wissen, um von einer jeden Sache den geeigneten Gebrauch in Aussicht nehmen zu können." ¹⁹⁾

Diese Forderungen sind nur zu verwirklichen, wenn die Schüler aktiv am Unterrichtsgeschehen teilnehmen; aus der Vielzahl möglicher Aktivitätsformen nennt COMENIUS insbesondere "das Selbstsehen, das Selbstsprechen, das Selbsthandeln, das Selbstgebrauchen als die einzigen Grundlagen zu einem gediegenen Wissen, zur Tugend und endlich zur Glückseligkeit." ²⁰⁾

15) J.A. Comenius: Große Didaktik, a.a.O. Kap. XXIII, 11, S. 221

16) ebenda Kap. VII, 5, S. 87

17) J.A. Comenius: Pansophische Schule, in: Pädagogische Bibliothek, hrsg. von Karl Richter, XI. Bd., Comenius Werke II, Leipzig o.J., S. 146

18) ebenda S. 147

19) J.A. Comenius: Ausgang aus den scholastischen Irrgärten ins Freie, in: Pädagogische Bibliothek, hrsg. von Karl Richter, XI. Bd., Comenius Werke II, Leipzig o.J., S. 285

20) ebenda S. 287

In den methodischen Anweisungen, die bis ins einzelne gehen, wird eine Dreigliederung des Unterrichtsverfahrens erkennbar: Der Lehrer zeigt den Schülern zuerst ein Musterstück, dann erklärt er ihnen den Arbeitsweg, schließlich erarbeiten die Schüler durch Nachahmung ein entsprechendes Werk (hierbei achtet der Lehrer insbesondere auf die Vermeidung von Fehlern).²¹⁾ Auch bezüglich der Unterrichtsgegenstände entwickelt COMENIUS detaillierte Vorstellungen; er fordert den Bezug zum täglichen Leben des Schülers und warnt vor Einseitigkeiten und Verschulung. Der Lehrer soll darauf achten, "daß nicht allein Übungen in den Wissenschaften und Künsten, sondern auch im praktischen Verstande in allen Dingen veranstaltet werden. Es soll dadurch jener Vorwurf beseitigt werden, den man den Leuten von der Schule macht, nämlich der Vorwurf des Scholastizismus, der Unbrauchbarkeit in Geschäften, der Schulfuchseriei."²²⁾ Wird auch von COMENIUS die Bedeutung der Arbeit für die Bildung und Erziehung in dieser Dringlichkeit herausgestellt, so sieht er doch in ihr selbst keine eigenen Bildungswerte; es ist an sich gleichgültig, welche Arbeit durchgeführt wird, wenn sie nur Dienstwert für den Mitmenschen hat und im Dienste Gottes steht. "Denn praktische, nicht theoretische Christen zu bilden, das muß von Anbeginn des Unterrichts unsere Aufgabe sein, wenn wir wahrhafte Christen haben wollen."²³⁾

FR. FRÖBEL entwickelt in seiner Arbeitspädagogik andere Aspekte als COMENIUS, und zwar einerseits aus seinem unterschiedlichen Menschenverständnis, andererseits aus dem Erziehungsziel der Lebenseinigung, wonach der Mensch sich einig fühlen soll mit sich selbst, den Mitmenschen, der Natur und Gott. Nach FRÖBELS Philosophie waltet überall Gott, wirkt nicht nur von außen, ist zugleich auch allen Dingen immanent. Natur und Mensch sind göttlichen Ursprungs, und alle Gesetze im Weltganzen sind Abwandlungen eines obersten göttlichen Gesetzes. Wenn der Mensch daher die Naturgesetze ergründet, folgt er dem göttlichen Willen. "Jeder Gedanke Gottes ist ein Werk, eine Tat, ein Erzeugnis, und jeder Gedanke Gottes wirkt mit schaffender Kraft erzeugend und darstellend, Werk und Tat schaffend bis in Ewigkeit fort."²⁴⁾

Weil sich Gott den Menschen zum Abbild seiner selbst schuf, darum soll auch der Mensch schaffen und wirken und damit den göttlichen Auftrag erfüllen, sich die Welt untertan zu machen. Nur in Befolgung dieses Gebotes kommen die Menschen zur Gotterkenntnis, "zur Einsicht in das Wesen Gottes,... kommt Gott innerlich und äußerlich uns immer näher."²⁵⁾

21) vergl. J.A. Comenius: Ausgang aus den scholastischen Irrgärten ins Freie, a.a.O. S. 300 und Große Didaktik, a.a.O. S. 203 ff

22) ebenda S. 301

23) J.A. Comenius: Große Didaktik, a.a.O.S. 230

24) F. Fröbel: Menschenerziehung, in: Fröbel, ausgewählte Schriften, hrsg. von E. Hoffmann, Berlin 1951, S. 27

25) ebenda S. 28

Aus dieser panentheistischen Anschauung heraus wendet sich FRÖBEL entschieden gegen das zeitgemäße und seiner Ansicht nach falsche Arbeitsverständnis, nach dem der Mensch nur arbeitet, um sein Leben zu erhalten oder Kleider und Wohnung zu erwerben. Er stellt diesem falschen Verständnis seine Auffassung entgegen: "Der Mensch schafft ursprünglich und eigentlich darum, damit das in ihm liegende Geistige, Göttliche sich außer ihm gestalte und er so sein eigenes, geistiges, göttliches Wesen und das Wesen Gottes erkenne." 26)

Nach FRÖBELS Ansicht über die Entwicklung des Menschen bilden sich über die Sinnes- und Gliedertätigkeiten des Säuglings und das Spiel im Kindesalter die Arbeitsamkeit, der Fleiß und die Werkstätigkeit aus. Im Kindes- und Knabenalter muß durch Tätigkeiten der verschiedensten Art die Grundlage für die Arbeitshaltung und die rechte Einstellung zur Arbeit gelegt werden. Hier unterscheidet sich FRÖBEL ebensowenig von COMENIUS wie in der Erkenntnis, daß das Arbeiten nur durch und bei der Arbeit erlernt werden kann und daß deshalb echte Arbeitsstunden in den Unterricht einzuplanen sind. Weitgehende Übereinstimmungen in den Auffassungen bei COMENIUS und FRÖBEL sind auch bezüglich der Beziehungen zwischen Arbeit und Religiosität zu erkennen; die Arbeit wird ohne die Verbindung zur Religion als sinnentleert angesehen. Allerdings findet sich bei FRÖBEL eine Erweiterung der Sinngebung der Arbeit.²⁷⁾ "Doch nicht nur in sich ruhend als Religion und Religiosität, nicht nur herauswirkend als Arbeit und Werkstätigkeit, sondern auch auf sich zurückziehend und auf sich ruhend soll die Menschenkraft sich entwickeln, ausbilden, wirken, und im letzteren Fall als Enthaltbarkeit, Mäßigkeit, Sparsamkeit.... Wo Religion, Arbeitsamkeit und Mäßigkeit in Eintracht wirken, da ist der irdische Himmel, da ist Friede, Freude, Heil, Gnade und Segen." 28)

So kann durch Arbeit das höchste Ziel menschlichen Lebens die Lebenseinigung, d.h. Einigung mit Gott, der Natur und des Menschen mit sich selbst erreicht werden.

F. FRÖBEL weist darauf hin, daß in der Familienerziehung der vorindustriellen Zeit durch Unterweisung der Kinder einerseits und ihre Teilnahme an den häuslichen und beruflichen Arbeiten andererseits Grundkenntnisse und Grundtätigkeiten der verschiedenen Berufe erlernt werden. Den Kindern "wird durch wieder- und immer wiederkehrendes Schauen und Selbstmachen, begleitet von dem lehrenden und belehrenden Wort des Vaters, die Wirkung des Hobels, Bohrers, Meißels klar." 29)

Neben den Werkzeugkenntnissen werden so auch Materialkenntnisse vermittelt und

26) F. Fröbel: Menschenerziehung, a.a.O. S. 29

27) vergl. ebenda S. 30

28) ebenda S. 31

29) ebenda S. 53

von den Kindern erworben. Weiterhin legt er dar, daß im Verlaufe der Entwicklung aus dem Spiel des Kindes, das Tun um des Tuns willen ist, im Knabenalter "Tätigkeiten um des Werkes, des Erzeugnisses willen" werden ³⁰⁾, das Spiel in Arbeit übergeht, weil sich der Spieltrieb zum Bildungs-, zum Gestaltungstrieb wandelt. Es werden für das Knabenalter und damit für die Schulerziehung und -bildung folgende Aspekte herausgestellt: Eine besondere Rolle spielt die Arbeit im Garten, weil das Erzeugnis neben den Einwirkungen der Natur deutlich sichtbar von dem eigenen Handeln und der eigenen Tätigkeit abhängt ³¹⁾; die Wichtigkeit aller häuslichen Arbeit wird betont; für den Unterricht empfiehlt FRÖBEL Papier- und Papparbeiten, Formen usw. ³²⁾ Auch Besuche und Erkundungsgänge bei Handwerkern und Landwirten werden als Vorbereitung für das Verständnis der Zusammenhänge empfohlen.

Alle Arbeiten auf den verschiedenen Lebensaltersstufen werden von FRÖBEL unter einer übergeordneten anthropologisch-pädagogischen Zielstellung gesehen: die selbständige und selbsttätige Arbeit, die der Urteilsfähigkeit der Kinder entsprechen muß, soll der Selbstprüfung dienen und damit zur Festigkeit des Handelns führen. ³³⁾

Unter der Forderung, Äußeres zu verinnerlichen, verlangen auch die das Kind umgebenden Dinge Beachtung entsprechend ihrer Bedeutung für den Menschen und das menschliche Leben. Im Unterricht sind deshalb die Handwerks- und Erwerbszweige nach ihrer Struktur zu besprechen und darzustellen. Daneben müssen Kenntnisse über Werkzeuge, Materialien und die zu produzierenden Güter vermittelt werden. Auch die Notwendigkeit des Physik-, Chemie- und Mathematikunterrichts als unabweisbar für das rechte Verständnis der Natur und Außenwelt wird von FRÖBEL herausgestellt. ³⁴⁾ Für ihn ist auch die sprachliche Erfassung von Vorgängen der Natur- und Außenwelt bedeutsam, weil die "Auffassung und Aufsuchung der Bedingungen und Ursachen jener aus den Wirkungen der Kräfte und Stoffe der Dinge hervorgehenden, auf das Wesen derselben sich beziehenden Tätigkeiten und Eindrücke wesenserschöpfend behandelt und ganz entsprechend durch die Sprache bezeichnet sind. Die physikalische und chemische Seite der Naturbetrachtung, die ja für jeden Menschen so wichtig ist, findet in dem Schüler später um so größere und so eindringlichere Teilnahme und wurzelt gewiß um so tiefer in ihm, als wesenserschöpfend dieser Unterricht war." ³⁵⁾

Diese in der 'Menschenerziehung' niedergelegten Ansichten über eine Arbeitspädagogik fanden bei Fröbel ihre Verwirklichung in seiner praktischen Erzieher-

30) F. Fröbel: Menschenerziehung, a.a.O.S. 61

31) vergl. ebenda S. 66

32) vergl. ebenda S. 68 f

33) vergl. ebenda S. 151

34) vergl. ebenda S. 170 ff

35) ebenda S. 189

tätigkeit in Keilhau, Helba und Schloß Wartensee. Er umreißt die Aufgaben der Erziehungsanstalt in Keilhau: "Da wir den Menschen nach der Allseitigkeit seines Wesens und seiner Anlagen im Auge haben, so ist es natürlich, daß die Entwicklung für die Kunst wie für das Wissenschaftliche, die Bildung für die Hervorbringung der einfachen Naturerzeugnisse wie für die einfache und höhere Bearbeitung derselben, daß uns die Kenntnis der Stoffe und Kräfte, die Mathematik wie die Sprache ... zur Ausbildung des Menschen gleich wichtig sein müssen." 36)

Diese Aufgaben finden sich auch in seinem Programm für die Volkserziehungsanstalt Helba, in der das Selbstschaffen, die Wechselwirkung zwischen Tun und Denken, Können und Wissen, das Selbsttun und das Selbstdarstellen die Unterrichtsgestaltung bestimmen sollen. So wird das "Arbeiten selbst mit unter die Lehrmittel eingeordnet.... Gegenstand der Arbeit und äußeren Tätigkeit ist alles, was das Leben und besonders das Landleben einem großen Familienkreis darreicht: das Feld, der Garten, der Wald usw. sowie auch das Haus mit seinen Bedürfnissen der Handarbeit.... Die Nähe von Suhl, Schmalkalden und vielen anderen, dem verschiedensten Gewerbefleiß gewidmeten Orten macht es möglich, den Zögling auch dafür zu wecken und ihm genügend Anschauung vieler Gewerbe vor der Wahl seines künftigen Berufes zu verschaffen oder ihm denselben wenigstens von mehreren Seiten des Betriebes zu zeigen." 37) Die Notwendigkeit, den Kindern die Arbeitswelt durch Betriebserkundungen statt durch Belehrung aufzuschließen, deutet darauf hin, daß beim Einsetzen der Industrialisierung demnach ähnliche Maßnahmen in Erziehung und Bildung notwendig waren, wie sie auch zu Beginn der Automation in den gegenwärtigen Reformvorschlägen ihren Niederschlag finden.

Für die Erziehungsanstalt in Schloß Wartensee formuliert FROBEL als Ziele der Bildung und Erziehung: Selbst- und Freitätigkeit, damit die Schüler allseitig und berufssicher entsprechend ihren Anlagen und Kräften entwickelt, erzogen und ausgebildet werden. 38)

In den 'Grundzügen der Deutschen Volks- und Nationalerziehung' wendet er sich gegen alle überspitzten Einflüsse der Berufs- und Standesbildung: diese könnten sich in nachhaltiger Weise negativ auswirken und aus dem Menschen "ein Wesen der stumpfsinnigen Gewöhnung, des gedankenlosen Mechanismus" machen. 39)

Er fordert die Erziehung des Menschen als "Entwicklung seiner Kraft für Erkenntnis und seiner Erkenntnis zu und für freie Tat" 40), also eine allseitige Menschenbildung im Sinne PESTALOZZIS.

36) F. Fröbel: Die allgemeine deutsche Erziehungsanstalt in Keilhau bei Rudolstadt betreffend, zit. nach Gedenkschrift zum 100. Todestag F.Fröbels, Berlin 1952, S. 64

37) Gedenkschrift zum 100. Todestag F.Fröbels, a.a.O.S. 95 ff

38) vergl. ebenda S. 101

39) ebenda S. 125

40) ebenda S. 17

B: Die Industrieschulpädagogik

Einen völlig anderen Ansatz als COMENIUS und FROBEL entwickelte die Pädagogik der Industrieschulen. Schon vor Beginn der Industrialisierung wurde es notwendig, immer mehr Menschen für den Einsatz in den Manufakturwerkstätten tauglich zu machen. Da die Menschen aber für die von ihnen verlangten Arbeiten nicht vorbereitet und sie zu diesen auch nicht bereit waren, mußten Zwangsmaßnahmen zu ihrer Umschulung, genauer gesagt zu einem Anlernen für die zu fordernden Tätigkeiten ergriffen werden. "Es wirkte auf alle anderen, 'daß man dann zur Probe verschiedene anstrengete, sich' im Spinnen 'unterrichten zu lassen'. In manchen Orten Schlesiens 'mußte der Fabrikkommissar ... die Leute mit Gewalt in die Spinnstuben schleppen'." ¹⁾

Diese Art der Rekrutierung von Arbeitskräften erwies sich schnell als ungeeignet, um die Wirtschaft zu beleben und Arbeitskräfte auf Dauer zu gewinnen. Die einzige Möglichkeit, einen Wandel herbeizuführen, versprach CAMPEs Vorschlag: nicht mehr Erwachsene sollten herangebildet, sondern alle Anstrengungen auf die Jugend gerichtet werden, weil sie noch keine verfestigte Abneigung gegen die Arbeit habe. ²⁾ In den neu zu errichtenden Schulen sollte man der Jugend "nebst den gewöhnlichen Lehrgegenständen Arbeitsamkeit beibringen; man müßte darin Arbeitsklassen anlegen, sie mit literarischen Gegenständen verbinden und die Schüler zur Arbeit leiten, um sie ihnen von Kindheit her anzugewöhnen. Nur dadurch dürften Industriegeist und Arbeitsamkeit national werden." ³⁾

Diese Industrieschulen waren für die Armen vorgesehen und mit den Elementarschulen für niedere Stände verbunden. In ihnen sollten hauptsächlich nützliche Kenntnisse für die künftige Lebensbewältigung vermittelt werden. Dazu erschien "eine mit der Lehrschule verbundene Industrieanstalt von der allergrößten Wichtigkeit...; denn wem ist frühe Gewöhnung an Arbeitsamkeit nötiger als gerade denen, welche durch diese Tugend ihre eigene Existenz nicht nur so sehr verbessern und ihre Moralität sichern, sondern auch dem gemeinen Wesen so nützlich werden könnte?" ⁴⁾

1) J.H.L. Bergius: Neues Polizei- und Kameralmagazin, Leipzig 1775 ff, Art. Flachs- und Wollenspinnerei und H. Flechner: Wirtschaftsgeschichte der preußischen Provinz Schlesien in der Zeit ihrer provinziellen Selbständigkeit, Breslau 1907, zit nach R. Alt: Die Industrieschulen, Berlin-Leipzig 1948, S. 13

2) vergl. I.H. Campe: Über einige verkannte, wenigstens ungenützte Hilfsmittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes, Wolfenbüttel 1779, 1.Fragment, zit. nach R.Alt: Die Industrieschulen, a.a.O.S. 16

3) Archiv der Geschichte und Statistik insbesondere von Böhmen, Dresden 1792, zit. nach R. Alt: Die Industrieschulen, a.a.O S. 16 f

4) A.H. Niemeyer: Über öffentliche Schulen und Erziehungsanstalten, Halle 1799, zit. nach R. Alt: Die Industrieschulen, a.a.O.S. 23 f

Man machte auch über die Zusammensetzung und soziale Herkunft sowie die Art der Unterrichtsgestaltung Vorschläge, z.B. der Art, daß "nicht nur die Bauersleute auf dem Lande, sondern auch die gemeinen schlechten Bürgersleute in Städten und Märkten ihre Kinder gleich in der ersten Jugend, und sobald es nur die Leibeskräfte zulassen, in der Flachs- und Wollenspinnerei sowohl mit der Spindel als an den Spinnrädern ... unterrichten lassen" sollten. Und H.PH. SEXTRO strebte an, daß "Knaben und Mädchen in jedem Stande zur Übung und Erfahrung in allen Geschäften und Verrichtungen des häuslichen und bürgerlichen Lebens, die nicht nur in dem Stande selbst, sondern auch in dem, der der geltenden gesellschaftlichen Ordnung gemäß eine Stufe niedriger, nicht aber in dem, der höher ist, geschehen müssen, angehalten werden." ⁵⁾

Ziel solcher Erziehung war 'Industriosität'. Nach A. WAGEMANN ist "Industrie im allgemeinen Sinne ... Verwendung der Zeit und Kräfte zu den besten Zwecken nach dem Gesetz der Sparsamkeit" und H.PH. SEXTRO definiert: "Industrie verrichtet das nämliche Werk von gleicher Güte durch schnellere Kraftanwendung in ungleich kürzerer Zeit." ⁶⁾

R. ALT faßt die einzelnen Darlegungen zusammen und bestimmt den Begriff Industriosität als allgemeine Fähigkeit und rastlosen Willen zur Umstellung, Blickrichtung des Menschen auf Neues, Unbekanntes, Orientierungsfähigkeit in neuen Situationen. ⁷⁾

Schon gegen Ende des 18. Jahrhunderts hat wohl die Mobilität, die in unserer Zeit wieder angestrebt wird, eine bedeutende Rolle gespielt, wenn auch in anderer Weise als heute. Ökonomisches Verhalten wurde damals ebenso sehr betont wie heute und mit großer Aufmerksamkeit beobachtet. Es darf jedoch nicht übersehen werden, daß damals einem ganz speziellen Bildungsauftrag für das 'gemeine Volk' das Wort geredet wurde und daß daneben die geistige Bildung für die höheren Stände in hoher Blüte stand. Dieser Auffassung entsprachen auch die Bildungspläne für mit Bürgerschulen verbundenen Industrieschulen: "Vertrautheit mit Gewichten, Münzen, Maßen, Kenntnis fremder Länder als Rohstofflieferanten und Absatzgebiete, Abfertigung von Briefen und Geschäftspapieren, Kenntnis der Landesverfassung, Handelsgesetze und Zollordnungen, Beherrschung der neueren Sprachen; die Fähigkeit, die neu aufkommenden Zeitungen zu lesen, um über Preise, Angebot, Nachfrage auf dem laufenden zu bleiben.... Stoff- und Materialkunde, Naturkunde als Kenntnis der Rohstoffe, Benutzung der Instrumente, wie des Mikroskops, zur Untersuchung der Stoffe,... Rechnen, Mathematik und Physik, ihre praktische Anwendung auf die Arbeitstechnik, Gebrauch des

⁵⁾ H. Bergius: Neues Polizei- und Kameralmagazin, a.a.O., und H.Ph. Sextro: Über die Bildung der Jugend zur Industrie, Göttingen 1785, zit. nach R. Alt, a.a.O. ⁸⁾

⁶⁾ A. Wagemann: Über die Bildung des Volkes zur Industrie, Göttingen 1791, zit. nach R. Alt, Die Industrieschulen, a.a.O.S. 30

⁷⁾ vergl. R. Alt: Die Industrieschulen, a.a.O.S. 29

Lineals und des Zirkels, Wirkungsweise der Werkzeuge sind immer wiederkehrende Unterrichtsforderungen der 'Bürgerschulen für gehobene Stände'.... Mäßigkeit, Genügsamkeit, Sparsamkeit, Abneigung gegen Luxus und Üppigkeit werden...erstrebenswerte Verhaltensweisen in der persönlichen und häuslichen Sphäre der aufsteigenden Bürgerklasse." ⁸⁾

Anders hingegen stellt sich die Konzeption für die Industrieschulen in Verbindung mit den Elementarschulen dar. Hier geht es darum, die Kinder für die wirtschaftlichen Aufgaben unter den 'industriellen' Gegebenheiten der Manufakturbetriebe zu rüsten. Dabei stehen sich zwei völlig entgegengesetzte Auffassungen gegenüber, deren eine die ganz enge und spezielle Ausbildung auf einen Arbeitsberuf verlangt, deren andere dagegen - wohl unter dem philanthropischen Gedanken und dem Einfluß PESTALOZZI'S - Unterweisung und Ausbildung für mehrere unterschiedliche Tätigkeiten erstrebt. ⁹⁾

Die Errichtung der Schulen war überwiegend von den örtlichen Gegebenheiten der Manufakturen abhängig. Fast immer waren sie auf wirtschaftlichen Nutzen eingestellt. Schulen und Fabriken sollten deshalb möglichst in unmittelbarer Nachbarschaft liegen, damit Rohstoff- und Warentransport sowie die Aufsicht über die Kinder nicht unnötig erschwert wurden. Es gab aber auch einige Industrieschulen, die in echter Weise entsprechend dem Verlagssystem arbeiteten, d.h. daß von weiter entfernt liegenden Fabriken Aufträge und Rohmaterialien zu den Schulen transportiert und die Fertig- oder Halbfertigwaren abgeholt wurden.

In vielen Schulen waren die Arbeiten für die Kinder oft unzumutbar und beinahe unerträglich; unter dem Druck dieser Verhältnisse wurden jedoch auch schon - nach unserer heutigen Auffassung - Minimalforderungen bezüglich der Fragen des Arbeitsschutzes und der Hygiene besonders von C.L.F. LACHMANN und F.G. RESEWITZ gefordert. Die Vorsorge bestand in der Gewöhnung an sachgerechte Verfahren und in der Einübung entsprechender Techniken, damit einerseits ein hoher Arbeitsertrag erreicht, andererseits Schädigungen vermieden wurden. ¹⁰⁾

Der wirtschaftlichen Struktur des 18. und 19. Jahrhunderts entsprechend wurden vorwiegend drei Formen der Industrieschulen aufgebaut: im Zusammenhang mit der Textilmanufaktur, der Landwirtschaft und der Lokalindustrie. Dabei lag das Übergewicht auf der Zusammenarbeit der Schulen mit Textilbetrieben. Das Verlagswesen in diesem Wirtschaftszweig und die hier früh einsetzende Arbeitsteilung begünstigten die Möglichkeiten des Arbeitseinsatzes von Kindern. Neben der maschinellen Herstellung von Garnen und Geweben wurde immer noch ein beträchtlicher Teil der Produktion in Handarbeit gefertigt. Der steigende Konsumbedarf

8) R. Alt: Die Industrieschulen, a.a.O. S. 32 f

9) vergl. ebenda S. 35

10) vergl. ebenda S. 42 f

ließ die Ausbildung von Arbeitern für diesen Wirtschaftszweig immer dringlicher werden. Es galt nun, auch die Schulen, die bisher arbeitsmäßig nur lose Verbindungen zu einer Fabrik hatten, zu echten Industrieschulen zu machen. Die zunehmende Konkurrenz und das steigende Warenangebot sowie die immer höheren Ansprüche der Käufer zwangen dazu, daß "je mehr und allgemeiner und sorgfältiger bei dieser Richtung der Jugendkräfte und bei diesen Arbeiten überhaupt auf Manigfaltigkeit und Geschwindigkeit in der Übung, auf die möglichste Güte und Dauerhaftigkeit und demnächst auf die Feinheit und Schönheit jedes Stückes in seiner Art, auf weise Einsparung, vorsichtige Einteilung und Benutzung und bei den Fähigen auf eigene Erfindung gesehen" wurde. 11)

Über die eigentliche Bildung einer Arbeitstechnik hinaus sollten die Industrieschulen auch der Umstellung der Bevölkerung auf neue Produktionszweige und -verfahren dienen. Sogar die Rentabilitäts- und Konkurrenzprobleme ließen sich auf diesem Wege, zumindest in den Anfängen, lösen. Außerdem sollten die Schulen schon in geringem Umfang zu marktgerechtem Verhalten erziehen.

Die zweite Gruppe von Schulen - in Verbindung mit der Landwirtschaft - führte zur Einrichtung von 'Industriegärten'. Die sprunghaft ansteigende Bevölkerungszahl machte eine Umstellung der Anbau- und Veredelungsverfahren notwendig. Der Kartoffelanbau gewann an Bedeutung und führte zu einer Verminderung des bisher überwiegenden Brotverzehrns bzw. des Verbrauchs von Getreide und Getreideerzeugnissen. Das konservative Bauerntum machte dabei nicht geringe Schwierigkeiten. F.G. RESEWITZ charakterisierte die Situation folgendermaßen: "Der größte Teil des Menschengeschlechtes schwebt noch in seiner alten angeerbten Unwissenheit und wird durch falsche Vorurteile und verkehrte Gewohnheiten in seinen Verrichtungen geleitet. Besonders ist das vom Landmann wahr: Er kriecht noch immer in seiner gedankenlosen Finsternis, er steckt noch immer in seinem alten, irrigen Wahn." 12)

Die Industriegärten sollten den Bauern neue Wege für die Landwirtschaft weisen. Nach A. WAGEMANN gehört dazu "die Beurteilung des Bodens, Wissen um seine Verbesserung, Kenntnis der Lebensbedingungen der verschiedenen Gewächse, der pflanzlichen und tierischen Schädlinge, Pflege des Viehs, ergiebigste Futtermethoden usf." 13)

Die Aufgaben der Industriegärten waren sowohl praktischer als auch theoretischer Art. So wurden in ihnen u.a. Obstbaumpflanzung, Beschneiden und Veredeln

11) Ph. Sextro: Über die Bildung der Jugend zur Industrie, zit. nach R. Alt: Die Industrieschulen, a.a.O.S. 47

12) F.G. Resewitz: Gedanken, Vorschläge und Wünsche zur Verbesserung der öffentlichen Erziehung, zit. nach R. Alt: Die Industrieschulen, a.a.O.S. 52

13) A. Wagemann: Über die Bildung des Volkes zur Industrie, a.a.O., zit. nach R. Alt: Die Industrieschulen, a.a.O.S. 52

von Obstbäumen, Anpflanzen der verschiedenen Getreidearten, Rüben, Leinsamen, Küchengewächse, Gewürzarten, Futterpflanzen, Kartoffeln und die Kultur von Maulbeerbäumen praktisch betrieben. Unterrichtsgegenstände waren ferner Pflanzenkunde, Vorschriften über die Pflege des Viehs, Schädlingsbekämpfung, Kräuterkunde usw. Weiterhin wurde in der Landwirtschaft praktisch gearbeitet: Erntehilfe, Hilfe bei der Aussaat, beim Pflanzenanbau, beim Sammeln von Kräutern und Wurzeln usw. 14)

Alle praktischen und theoretischen Maßnahmen dienten einem Ziel: die Erträge der Landwirtschaft zu steigern. Der Erfolg war auch verblüffend: Trotz der steigenden Bevölkerungszahl wurde die Eigenversorgung des deutschen Volkes über einen längeren Zeitraum gesichert. Ein Beispiel mag für viele stehen: Allein in Bayern entstanden 450 Schulgärten, mit 6 630 hochstämmigen Bäumen und 10 000 Baumpflanzen. Dort wurden etwa 600 Lehrer und Pfarrer, die ihre Kenntnisse dann an ihre Gemeinden weitergeben sollten, in der Obstkultur unterrichtet. 15)

Die dritte Sonderform der Industrieschulen war rein nach den Gegebenheiten der lokalen Industrie (Manufaktur) ausgerichtet. Sie war uneinheitlich und kann deshalb nicht so streng eingeordnet werden wie die der Textilmanufaktur bzw. der Landwirtschaft angegliederte Form. Prinzipiell wurden die gleichen Methoden, bezogen auf die besondere Lokalindustrie, angewandt. Dazu gehörte auch die Eigenversorgung der Haushalte und der Landwirtschaft mit Geräten und Waren des täglichen Bedarfs: Flechtarbeiten aus Stroh, Binsen, Weiden usw., Leder- und Drahtarbeiten, Anfertigung von Besen und Pinseln, Herstellung von künstlichen Blumen, Zubereitung von Schwefelfäden, Holzarbeiten usw. 16)

In den Industrieschulen wurde im 'Industriesaal' gearbeitet, gleich neben den Klassenzimmern. Waren mehrere Lehrer an einer Schule, wurde abwechselnd und gruppenweise gearbeitet bzw. gelernt. Häufig war aber nur ein Raum vorhanden. Dann mußten Arbeit und Unterricht nebeneinander verlaufen. Eine Gruppe, z.B. die Schulanfänger, wurde unterrichtet, die anderen Kinder wurden zur gleichen Zeit mit einer Arbeit, besonders mit Spinnen, Stricken oder Klöppeln beschäftigt. Während die Kinder arbeiteten, fragten die Lehrer gedächtnismäßig eingeprägte Stoffe ab, es konnte aber auch geschehen, daß die Kinder während der Handarbeit lernen mußten. Dabei wurde nach dem Grundsatz verfahren, daß die Beschäftigung der Hände mit 'nützlicher Arbeit' dem Unterricht keineswegs abträglich sei.

Daneben gab es auch die strenge stundenweise Trennung von Arbeit und Unterricht. Dem Lehrer oblag neben dem Unterricht die Einteilung, Überprüfung und Abnahme der Arbeit bzw. der Produkte.

14) vergl. R. Alt: Die Industrieschulen, a.a.O.S. 50 f

15) vergl. H. Hepp: Geschichte des Volksschulwesens, Gotha 1858/60, Bd. IV, zit. nach Alt, a.a.O.S. 51

16) vergl. R. Alt: Die Industrieschulen, a.a.O.S. 54 ff

Die vor Unterrichtsbeginn eingeteilte Arbeit machte ein Hand-in-Hand-arbeiten der Kinder nötig, da jede Gruppe auf die Vorleistungen der anderen angewiesen war. In größeren Schulen wurden Formen der Arbeitsteilung praktiziert, die denen in der mechanisierten Produktion der Gegenwart vergleichbar sind. Die Maschinen und Geräte wurden - unter ökonomischem Aspekt - bestmöglich genutzt, indem ständig andere Kinder in wechselnden Gruppen an ihnen beschäftigt waren.¹⁷⁾ Die Arbeitszeit der Kinder war unterschiedlich, reichte von zwei bis drei Arbeitsstunden täglich, neben einer gleichen Zahl an Unterrichtsstunden, bis zu sechs Stunden, zuzüglich einer freiwilligen Arbeitszeit vor fünf Uhr morgens und nach offiziellem Schulschluß bis neun Uhr abends. Hier muß es sich aber um nicht zu verallgemeinernde Sonderfälle gehandelt haben. Anders hingegen sah es oft bei einer Heimunterbringung aus: "In Waisenhäusern, Armenschulen mit Werkhäusern ... ist eine ganztägige Arbeitszeit, die nur von den Schulstunden und den Essenspausen unterbrochen wird, keine Ausnahme".¹⁸⁾ Die Zuschüsse aus öffentlichen Mitteln oder Stiftungen für diese Einrichtungen waren sehr knapp bemessen oder fehlten gar völlig. Wenn die Kinder deshalb zu ganztägiger Arbeit herangezogen wurden, standen die drängende Not der Existenzsicherung und die daraus resultierenden wirtschaftlichen Notwendigkeiten hinter diesen Maßnahmen.

Über die Entlohnung der Kinder für ihre Arbeit berichtet R. ALT, daß sie etwa 20 bis 30 % der Beträge ausmachte, die ein Tagelöhner verdiente. Der Rest wurde für die Unterhaltung der Anstalten und Schulen aufgewandt. Die Entlohnung erfolgte also aus den Überschüssen, die erwirtschaftet werden konnten. In einigen Fällen wurden die Kinder auch mit Naturalien bezahlt. Doch liegen zu diesem Komplex nur ungenaue Angaben vor.¹⁹⁾

Mit der wirtschaftlichen Weiterentwicklung zu zentralisierten mechanisierten Fabrikbetrieben verloren die Industrieschulen in der Mitte des 19. Jahrhunderts an Bedeutung. Da sie überwiegend auf die Verlagstätigkeit abgestimmt waren, läßt R. ALT nicht den vordringenden Pestalozzianismus allein als Grund für ihr langsames Untergehen gelten, sondern stellt wirtschaftliche Gründe in den Vordergrund.²⁰⁾

Diese Folgerungen treffen aber nur zu einem Teil auf die Industriegärten zu. Der positive Einfluß auf die Landwirtschaft müßte danach gerade in diesem Bereich eine Vermehrung der Zahl der Industriegärten, mindestens aber die volle Erhaltung dieser Institutionen bewirkt haben, wenn die Feststellung ALTs richtig wäre. Es scheint, daß der Einfluß PESTALOZZIs von ihm doch nicht in seiner ganzen Bedeutung gewürdigt wird.

17) vergl. R. Alt: Die Industrieschulen, a.a.O.S. 78 ff

18) ebenda S. 84

19) vergl. ebenda S. 84 ff

20) vergl. ebenda S. 92

C: Die Bedeutung der Arbeit in der Pädagogik PESTALOZZI's

Auf den ersten Blick könnte es den Anschein haben, als ob J.H. PESTALOZZI's Intentionen hinsichtlich der Arbeitserziehung mit denen der Industrieschulpädagogen übereinstimmen. Hier handelt es sich jedoch nur um einige äußere und unbedeutende Aussagen, die das Wesen der Erziehung in seinem Sinne nicht treffen. Beachtet man dagegen die in seinen Schriften gemachten Aussagen bezüglich seines Menschenbildes und davon abgeleitet die Normierung der Erziehung, die für PESTALOZZI nur dann ihren Namen verdient, wenn sie letztlich sittliche Erziehung ist, dem Menschen dazu verhilft, zu seiner wirklichen Existenz zu gelangen, dann erst begreift man PESTALOZZI's Idee einer Volkserziehung. Die nachfolgenden Aussagen können nur unter diesem Aspekt richtig gewertet werden. Zunächst sollen jedoch einige Ausführungen PESTALOZZI's an den Anfang gestellt werden, die eine solche Übereinstimmung mit der Industrieschulpädagogik zu bestätigen scheinen. So formuliert er einmal: Arbeit ist "Anstrengungs- und Überwindungskraft" ¹⁾, und er sagt weiter, es sei notwendig, dem Armen "die Stärke, Anstrengungs- und Überwindungskraft sicher zu stellen, die wesentlich notwendig ist, um sich selber ein Haus ohne alle Zierde, aber auf gute Mauern zu gründen." ²⁾ Die Erziehung zur Armut - in diesem Zusammenhang ist die Arbeitserziehung gemeint - bestehe in der "Angewöhnung der strengsten Einschränkungen, in der angelegensten Ausbildung der tätigsten Industrie, verknüpft mit ersten anhaltenden Übungen in allen Arten von Beschwerlichkeiten der im Lande üblichen Unterhaltungszweige der Armut." ³⁾

Die Thesen der Industrieschulpädagogik scheinen sich weiterhin aus PESTALOZZI's Hinweis zu ergeben, "auch kleinere Kinder könnten bei geringer Arbeit, unter vorteilhaften Umständen, ihren Unterhalt sich früh selbst verdienen, wo einige Vorschüsse wegen der Einrichtung und des Verlustes der Lehrzeit bestritten, und in Absicht auf Gebäude und Unterhalt wohlfeile Wahl und Einrichtungen getroffen werden könnten." ⁴⁾ Die allgemein herrschende Meinung gibt er wieder, wenn er auf die Erfahrungstatsache verweist, frühes und spätes Arbeiten hemme die Jugend nicht in ihrem Wuchs, beständig anhaltende Arbeit hingegen bewirke neben einer frohen Heiterkeit des Gemütes einen einmalig frapppierenden gesunden Wuchs. ⁵⁾

Die Berechnung der Rendite für eine geplante Schule, in der auch gearbeitet wird, und die angestellten Überlegungen über die Möglichkeiten der Rückzahlung

1) J.H. Pestalozzi: Werke, ed. Seyffarth, Bd. VII, S. 263

2) ebenda S. 263

3) ebenda Bd. III, S. 249

4) J.H. Pestalozzi: Werke, hrsg. von Boßhart u.a., Zürich 1946, Bd. VII, S. 1

5) vergl. ebenda S. 2 f

von Darlehen, spiegeln die Verhältnisse seiner Zeit wider, können deshalb auch nicht als Beweis für eine Übereinstimmung mit der Industrieschulpädagogik gelten.

Der von ihm für eine solche Schule aufgestellte Lehrplan, neben Rechnen, Schreiben und Lesen den Ackerbau, Kenntnisse über Düngung, Bodenbeschaffenheit, Art und Pflege der Obstbäume sowie Gartenarbeit, Hauswirtschaft und Nähen für die Mädchen zu betreiben und das Hauptaugenmerk auf das Baumwollspinnen zu richten, schließt sich ebenfalls äußerlich den herrschenden Ansichten über die Volkserziehung an. Auch PESTALOZZI'S Meinung über das Alter der zur Arbeit heranzuziehenden Kinder könnte in diesem Sinne gedeutet werden, wenn er ausführt: "Vom sechsten Jahr an geht ihre Brauchbarkeit bis in das achtzehnte. Diese Verdienstfähigkeit sollte in der Auferziehung der Armen so früh, so ganz genützt werden, als es mit vernünftigen Erziehungsgrundsätzen zu verbinden möglich ist." ⁷⁾ Er äußert gar, "daß zu Fabrikendzwecken gezogene Kinder mit einer Vollkommenheit arbeiten würden, die sonst nicht leicht zu erreichen wäre" ⁸⁾, wobei die 'Bindung' dieser Kinder über einige Jahre an einen bestimmten Fabrikanten den Ertrag der aufgewendeten Mittel zur Arbeitserziehung noch erhöhen könne. Gegen eine idealistisch ausgerichtete Armenerziehung, wie sie bei einigen Philanthropen anzutreffen war, führt er u.a. ökonomische Grundsätze als entscheidende Gegenargumente ins Feld. ⁹⁾ Dabei steht aber seine Anthropologie unausgesprochen im Vordergrund, die Erziehung sollte nicht von idealistischen Zielsetzungen her, sondern von der Notwendigkeit, sich hier und in dieser Welt als Mensch im Vollsinn des Wortes bewähren zu müssen, begründet werden. Wenn er auf die besonderen ländlichen Verhältnisse seiner Zeit zu sprechen kommt und die Unmöglichkeit herausstellt, zu einer wirtschaftlich ertragreichen Landwirtschaft zu kommen, folgert er in diesem Sinne: "Weniger nicht als absolute Notwendigkeit wird es hier sein, die Auferziehung des Armen dem Geist der Industrie zu unterwerfen; und ebenso wird es wahre Notwendigkeit sein, wo keine anderen Hilfsmittel zur Auferziehung des Armen da sind, die Quellen der Verdienstfähigkeit, die in ihm selbst liegen, zu diesem Endzwecke zu gebrauchen." ¹⁰⁾

Ein mehr pädagogischer Gesichtspunkt für die Arbeitserziehung im Rahmen einer allgemeinen Volkserziehung kündigt sich schon im folgenden Gedanken an: "Zu einer wahren Auferziehungsanstalt ist keine Fabrik gut, deren Verdienst bloß in einem einzigen oder sehr wenigen unveränderten Handgriffen besteht, keine, wo, wenn zwei oder drei benachbarte Häuser aufhörten zu arbeiten, alle Ver-

5) vergl. J.H.Pestalozzi: Werke, hrsg. von Boßhart u.a., Bd. VII, a.a.O.S. 5 f

7) ebenda S. 19

8) vergl. ebenda S. 20

9) vergl. ebenda S. 23 ff

10) ebenda S. 33

dienstfähigkeiten dieses Faches ein Ende hätten. Erziehungsanstalt zur Industrie fordert Ausbildung verschiedener, zur Gewerbsamkeit notwendiger Fähigkeiten und Fertigkeiten und darf nicht einseitig sein." ¹¹⁾ Darum räumt er auch der Landwirtschaft in der Schweiz nur insoweit Berechtigung ein, als sie neben der Hauptarbeit in der Fabrik als Feierabendbeschäftigung auf einem Stückchen eigenen Grund zur Erquickung dienen kann. Nur so glaubt er an die Möglichkeit einer Verbindung von Fabrik- und Feldarbeit. ¹²⁾

Diese Hinweise geben aber noch kein vollständiges Bild der pädagogischen Intentionen PESTALOZZI's. Schon in der Neuhoftzeit finden sich bei ihm erhebliche Unterschiede und Einwendungen gegen die landläufigen Ansichten. So ist für ihn der wichtigste Grundsatz in diesem Zusammenhang: "Der Arme muß zur Armut aufgezogen werden,... und ich glaube, das Wesentliche der Lehrzeit eines jeden Berufes besteht in den Übungen der Beschwerlichkeiten desselben.... Diese allgemeine Wahrheit finde ich am allerwichtigsten in der Auferziehung der Armen zum allerbeschwerlichsten Berufe des Lebens." ¹³⁾ Und er stellt weiterhin heraus, für die Armen-erziehung müsse unter dem Gesichtspunkt der Arbeitserziehung "biegsame Anschlängigkeit, folgsame, nachgebende Bescheidenheit, Übung im ruhigen Umschauen und Berechnen des Abtrags der verschiedenen Unterhaltungswege des Armen" ¹⁴⁾ als weiteres wichtiges Merkmal neben der rein manuellen und technischen Erziehung gefordert werden.

Ganz besonder Beachtung verdient der Gedanke, die "Auferziehungsstube soll seiner zukünftigen Wohnstube soviel als möglich gleich sein; er soll in der engen Arbeitsstube nach dem Willen anderer sich schicken lernen." ¹⁵⁾ Hier wird die Bedeutung der Wohnstube für die Erziehung - auch die Arbeitserziehung - herausgestellt, die sich in noch stärkerem Maße in den späteren Schriften PESTALOZZI's findet.

Gegen den uneingeschränkten Einsatz der Menschen in den Fabriken wendet er sich, und auch hier wird der Abstand zur Industrieschulpädagogik deutlich, wenn er klagt: "Nein, der Sohn der Elenden, Verlorenen, Unglücklichen ist nicht da, bloß um ein Rad zu treiben, dessen Gang einen stolzen Bürger emporhebt. Nein! Nein! dafür ist er nicht da! Mißbrauch der Menschheit, wie empört sich mein Herz." ¹⁶⁾

Statt der üblichen sozialen und menschlichen Abgrenzung zwischen Arbeitern und Unternehmern erhofft PESTALOZZI vielmehr eine echte personale Beziehung, in der der Arbeitgeber gleichsam eine Vaterrolle zu übernehmen hat: "Wie gesegnet

11) J.H. Pestalozzi: Werke, Bd. VII, hrsg. von Boßhart u.a., a.a.O.S. 41

12) vergl. ebenda S. 52

13) ebenda S. 10 f

14) ebenda S. 12

15) ebenda S. 13

16) ebenda S. 35

würde die Arbeit des Jünglings sein, der, von seinem Pflegevater innig geliebt, gleiche Liebe gegen ihn hätte, wie gesegnet für den Unternehmer und den Jüngling." 17) Dieser Gedanke wird fortgesetzt: "Der Unternehmer soll Vater seines Hauses sein können, der Anwachs seiner Kinder in der Arbeitsamkeit, in der Weisheit und Tugend ihres Standes soll ihm Vaterfreude machen, täglich sich mehr entwickelnder Geist und Herz sollen ihm Quellen von seelenerhebender Freude sein, Belohnung ihm sein." 18)

In der 'Abendstunde' findet sich eine zusammenfassende Darstellung, die aphoristisch die Ziele und Methoden der Armenanstalt auf dem Neuhof aufweist. Hier stellt PESTALOZZI die Berufs- und Standesbildung eindeutig unter die allgemeine Menschenbildung: "Allgemeine Emporbildung der inneren Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenwahrheit ist allgemeiner Zweck der Bildung auch des niedersten Menschen." 19) "Übung, Anwendung und Gebrauch seiner Kraft und seiner Weisheit in den besonderen Lagen und Umständen ist Berufs- und Standesbildung. Diese muß immer dem Zweck der allgemeinen Menschenbildung untergeordnet sein." 20) Das höchste Ziel aller Arbeitserziehung wird so bestimmt: "Daher muß die Bildung des Menschen für seine Berufs- und Standeslage dem Endzweck der Genießungen reiner häuslicher Glückseligkeit untergeordnet werden." 21)

Wenn PESTALOZZI als Bildungsziele innere Ruhe, Genügsamkeit, Duldung, Achtung und Glauben an die Liebe des Vaters anführt und feststellt: "Ruhe und stiller Genuß sind die ersten Zwecke der Menschenbildung" 22), weist er damit der Arbeit und der Arbeitserziehung den ihnen gebührenden Platz zu.

In Stans bezog er in die Planung für das Waisenhaus auch die industriöse Bildung ein, die er durch Zusammenfassung der "Lokalvorteile, der Landwirtschaft und der äußeren Erziehungsmittel" 23) zu erreichen suchte.

Die Darlegung der Methode der sittlichen Erziehung umfaßt im 'Stanser Brief' auch die Arbeitserziehung als Notwendigkeit, weil sie sich aus der Individuallage des Menschen ergibt: "Erziehung einer sittlichen Gemütsstimmung durch reine sittliche Gefühle, sittlicher Übungen durch Selbstüberwindung und Anstrengung in dem, was recht und gut ist, und endlich Bewirkung einer sittlichen Ansicht durch das Nachdenken und Vergleichen der Rechts- und Sittlichkeitsverhältnisse, in denen das Kind schon durch sein Dasein und seine Umgebung steht." 24)

17) J.H. Pestalozzi: Werke, Bd. VII, hrsg. von Boßhart u. a., a.a.O. S. 37

18) ebenda S. 38

19) J.H. Pestalozzi: Abendstunde eines Einsiedlers, hrsg. von Th. Dietrich, Bad Heilbrunn 1962, S. 8

20) ebenda S. 8

21) ebenda S. 10

22) ebenda S. 10

23) J.H. Pestalozzi: Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans, hrsg. von Th. Dietrich, Bad Heilbrunn 1962, S. 18

24) ebenda S. 29 f

Und dazu führt er weiter aus: "Ich suchte täglich, festere Kraft zur häuslichen Selbständigkeit in ihnen zu erzielen!" ²⁵⁾ "Ich ging eigentlich darauf aus, das Lernen mit dem Arbeiten, die Unterrichts- mit der Industrieanstalt zu verbinden und beides zu verschmelzen.... Kurze Zeit vor der Auflösung erst hatten die Kinder mit Spinnen angefangen.... Indessen betrachtete ich ... die Arbeitssamkeit mehr im Gesichtspunkt der körperlichen Übung zur Arbeit und Verdienstfähigkeit als in Rücksicht auf den Gewinn der Arbeit." ²⁶⁾

Aber nicht erst in Stans, sondern auch schon auf dem NeuhoF tritt die Frage der Arbeitserziehung innerhalb der sittlichen Erziehung auf: "Man lasse einmal Erziehungs- und Sittlichkeitsendzwecke die festgesetzten Endziele einer Fabrikanstalt sein; sie werden wie in jeder anderen Anstalt erzielt werden." ²⁷⁾ Und PESTALOZZI fährt fort: "...und hier bin ich nicht der Meinung, daß es bei ... Gewerbsamkeitsaussichten weniger möglich sei, sittliche Endzwecke zu erreichen als bei allen anderen Erziehungsanstalten." ²⁸⁾ Ja, industriöse Erziehung könne nur unter der Voraussetzung der sittlichen Erziehung zu dem ursprünglichen, von ihm aber eindeutig untergeordneten Ziel führen: "Es wäre keine Art von Endzwecken zu erreichen, wenn hier nicht schneller, folgsamer Gehorsam, Biegsamkeit, Ordnung und Stille festgesetzter Ton der Anstalt wären. Friedliche, ruhige Freude bei der Arbeit, Munterkeit im Genuß der Bedürfnisse und in der Erfüllung der Pflichten des Lebens, diese Endzwecke und Ursachen der Sittlichkeit des Menschen werden, wenn sie da sind, den Gewinn der Gewerbsamkeit erhöhen." ²⁹⁾

In der 1815 verfaßten Schrift "An die Unschuld, den Ernst und den Edelmut meines Zeitalters und meines Vaterlandes" greift PESTALOZZI noch einmal die Gedankengänge der 'Nachforschungen' auf, unterscheidet hier als 'Zustände' die 'Zivilisation' - dem natürlichen und gesellschaftlichen Zustand entsprechend - und die 'Kultur'. In der 'Zivilisation' kommt der Mensch zur kollektiven Existenz, die er wie folgt beschreibt: "Die kollektive Existenz unseres Geschlechts nimmt an sich und als solche vorzüglich diejenigen Kräfte und Anlagen in Anspruch, die wir mit den Tieren des Feldes gemein haben. Desgleichen hat auch die Bildung zur Zivilisation wesentlich und vorzüglich die Ausbildung eben dieser Kräfte und Anlagen zum Gegenstand, woraus dann folgt, daß diese Bildung, wie sie an sich in isolierter Beschränkung dasteht, nichts anderes anspricht und ansprechen kann als die gesellschaftliche Ausbildung des tierischen Sinnes

25) J.H. Pestalozzis Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans, a.a.O. S. 30

26) ebenda S. 34

27) J.H. Pestalozzi, Werke, Bd. VII, hrsg. von Boßhart, a.a.O. S. 35

28) ebenda S. 35

29) ebenda S. 37

und der tierischen Kraft der Natur." 30)

Das kann und darf nach PESTALOZZI aber nicht letztes Ziel für den Menschen sein, der in der kollektiven Existenz sich nicht selbst verwirklicht, und so fordert er für den Zustand der Kultur, den sittlichen Zustand, die individuelle Existenz des Menschen: " Die individuelle Existenz unseres Geschlechts nimmt im Gegensatz gegen die kollektive Existenz den ganzen Umfang unserer Kräfte und Anlagen in Anspruch, die wir mit keinem Geschöpf der Welt, die nicht Menschen sind, gemein haben. Daher ist denn auch die aus dem Bedürfnis dieser Existenz hervorgehende Kultur geeignet, den uneingeschränkten und die Menschenatur nicht befriedigenden Erfolg der Zivilisationsbildung menschlich auszudehnen, zu erheben und zu veredeln." 31)

J. KRÄMER sieht die inhaltliche Bestimmung der individuellen Existenz wie folgt: "Sie kann sich nie schrittweise mit der rechten Ordnung der Umwelt in Gesellschaft, Staat, Recht oder Wirtschaft entwickeln. Sie ist vielmehr immer - und darin wiederholt PESTALOZZI das, was er ausdrücklich zuerst in den Nachforschungen niedergelegt hatte - ureigenste Tat des Menschen. Nur dadurch, daß der einzelne Mensch in selbstloser Liebe, in Aufopferung, Mitleid, Fürsorge, absoluter Verantwortung einen höheren, nur dem Menschen vernehmbaren Anspruch vernimmt, kann die individuelle Existenz erreicht werden. Nur durch die 'Erhebung unseres Geschlechts zur Menschlichkeit', die 'Unterordnung der Sinnlichkeitsansprüche unter die Ansprüche des menschlichen Geistes' - der hier nicht als Vernunft gemeint ist, sondern synonym mit individueller Existenz verstanden werden muß - 'und des menschlichen Herzens' -als Sinnbild der Liebe - kann der Mensch zum Menschen werden und sich zum Zustand der Kultur erheben." 32)

Hier zeigt sich wieder das Grundanliegen PESTALOZZIS, das für sein Verständnis der Erziehung ausschlaggebend ist. Nur unter dieser Sicht, und das gilt durchgängig für seine Erziehungsabsichten schon von der Neuhoof-Zeit an, erfahren PESTALOZZIS Bestrebungen die rechte Würdigung. Zwar finden sich in seiner Frühphase nur vereinzelte Hinweise, gibt es noch keine geschlossene Darstellung dieser Intention, doch wird aus den wenigen Verweisen und der Dringlichkeit ihrer Forderungen die durchgehende Absicht PESTALOZZIS, die sittliche Erziehung unter allen Bedingungen und Voraussetzungen zu verwirklichen, deutlich. Seine Zeit- und Gesellschaftskritik münden ebenso wie die anthropologischen Untersuchungen immer in diesem einzigen Ziel: Die Menschen zur Sittlichkeit zu führen ist als letzte und höchste Aufgabe der Erziehung anzusehen.

30) J.H. Pestalozzi: Sämtliche Schriften, Stuttgart/Tübingen 1819/26, Bd.VI, S. 159

31) ebenda S. 159

32) J. Krämer: Erziehung als Antwort auf die soziale Frage, Ratingen 1963, S. 90

J. KRÄMER kommt in seiner Untersuchung zu dem Schluß, PESTALOZZI habe schon die Bedrohung des Menschen in einem Überwiegen der Zivilisation über die Kultur gesehen. Die aufkommende Industrie trage wesentlich Schuld am Stumpfwerden der Menschen für die Ansprüche der individuellen Existenz. Hilfe könne hier nur die Erziehung zur Selbständigkeit der Lebensvertiefung und Lebensbemeisterung geben, die Industrie selbst könne in dieser Hinsicht nicht beeinflusst werden. Die 'Erstattung des Wohstubenraubes' des entwurzelten Proletariats, die Wiederherstellung der personalen Beziehung des Liebenden und Geliebterwerdens, der Mutterliebe und Vaterkraft, die Anerkennung des Göttlichen der Bildungskräfte der Natur, die Bildung des Individuums als Individuum in seiner Eigenverantwortung und der Verantwortung den Mitmenschen gegenüber sei entscheidend. ³³⁾

Weiterhin folgert KRAMER, der scheinbare Widerspruch in PESTALOZZIs Werk, nach der Berufsbildung und sittliche Erziehung nebeneinander bestünden, löse sich auf, wenn man erkenne, daß sie "nicht als zwei Abschnitte eines pädagogischen Gesamtplans zu verstehen sind, die in zeitlicher Aufeinanderfolge durchlaufen werden müßten oder könnten. Sie sind für ihn vielmehr nur zwei Seiten ein und desselben einheitlichen Erziehungsgeschehens. Die Berufsbildung hängt für PESTALOZZI unlöslich mit der 'Gewinnung der individuellen Existenz' zusammen.... PESTALOZZIs Berufsbildung zielt wesentlich darauf, den Menschen zu befähigen, durch 'Selbtsorge' sein bürgerliches Leben aus eigener Kraft zu ordnen... Diese Selbtsorge um das bürgerliche Leben wieder ist unlöslich mit der Gewinnung der 'individuellen Existenz' aus eigener Tat verbunden, weil beide Bereiche der Lebensbewältigung nur theoretisch zu sondernde Seiten der einen und ungeteilten Existenz sind." ³⁴⁾

Nicht jede Berufsbildung, die zur Selbständigkeit und Selbtsorge führt, ist nach J. KRÄMER zugleich auch sittliche Erziehung. Sie kann es nur dort sein, wo sie unter der pädagogischen Intention geschieht, die Erziehung immer als letztlich sittliche Erziehung zu begreifen.

Im Gegensatz zur Industrieschulpädagogik sind alle Bemühungen PESTALOZZIs auf dieses Ziel gerichtet. Den Anforderungen der Arbeitswelt gemäß muß ihren Gesetzmäßigkeiten immer Folge geleistet werden, wenn sachgerechte Arbeit erbracht werden soll. Doch ist das nur ein Durchgangsziel von untergeordneter Bedeutung. Entscheidend für die Erziehung sind die Geborgenheit der Wohnstube, das stille häusliche Glück, die Liebe zum Kind, die gegenseitige Fürsorge und die Anerkennung des Nächsten in seinem Eigenwert, seinem einzigartigen Sosein und Dasein. ³⁵⁾

J. KRÄMER faßt zusammen: "Nicht die Bildung einer isolierten Elendigkeit

³³⁾ vergl. J. Krämer: Erziehung als Antwort auf die soziale Frage, a.a.O.S.90 ff

³⁴⁾ ebenda S. 94 f

³⁵⁾ vergl. ebenda S. 95 ff

einer Fabrikttätigkeit ist Pestalozzis Ziel der Berufsbildung..., sondern eine Volksbildung ist für ihn nur dann auch 'eine wirkliche Bildung zur Industrie, wenn sie aus dem vollendeten Genuß und dem ganzen Umfang dessen ausgeht, was die Menschenbildung an sich fordert'. Die Menschenbildung an sich aber fordert alles das, was als Wohnstubenerziehung beschrieben wurde. Ohne intellektuelle Einsicht, ohne Berufskönnen und Berufswissen, die Pestalozzi als 'Geistes-, Kunst- und Berufskraft' bezeichnet, ist keine sittliche Erziehung möglich, ohne Glaube und ohne Liebe aber sind diese Kräfte 'eine unversiegbare Quelle der tierischen Unruhe, die der naturgemäßen Entfaltung der menschlichen Kräfte wesentlich ans Herz greift'." 36)

36) J. Krämer: Erziehung als Antwort auf die soziale Frage, a.a.O.S. 100

D:Der pädagogische Begriff der Arbeit bei G. KERSCHENSTEINER

Mit G. KERSCHENSTEINERS Züricher Festrede von 1908 "Die Schule der Zukunft im Geiste Pestalozzis - eine Arbeitsschule" wurde die Arbeit als Grundform der Bildung und Erziehung in Anlehnung an die vorher aufgezeigte historische Entwicklung und als Grundlage einer Reform der durch HERBART, ZILLER und REIN geprägten "Lernschule" herausgestellt. G. KERSCHENSTEINERS Begriff der Arbeitsschule und der pädagogische Begriff der Arbeit gründen auf dem Bildungs- und Erziehungsziel, den brauchbaren Staatsbürger zu erziehen, für einen Staat, der das höchste "äußere" Gut des Menschen ist, in dem jeder irgendeine ihm gemäße Arbeit zu leisten hat, die direkt oder indirekt dem Staate zugute kommt. ¹⁾

Der Schule weist er dabei die Aufgaben zu, die Vorbereitung auf den zukünftigen Beruf des einzelnen, die Versittlichung dieser Berufsbildung und die Versittlichung des Gemeinwesens zu bewirken. ²⁾

Die besondere Auslegung G. KERSCHENSTEINERS der "Arbeitsschule" ergibt sich aus der wirtschaftlich-ökonomischen Betrachtungsweise seiner Zeit und den daraus abgeleiteten Aufgaben für die Volksschule: "Es bleibt auch heute der Volksschule die Aufgabe der Vorbereitung auf den zukünftigen Beruf des Zöglings zugewiesen. Die ungeheure Mehrzahl aller Menschen steht im Dienste der rein manuellen Berufe, und dies wird für alle Zeiten Geltung haben. Denn jedes menschliche Gemeinwesen hat ungleich mehr körperliche als geistige Arbeiter nötig. Auch die Neigungen und Begabungen der Menschen liegen zunächst durchaus nicht auf den Arbeitsgebieten rein geistiger Tätigkeit, sondern der manuellen Arbeit." ³⁾

Von dieser Prämisse ausgehend, will KERSCHENSTEINER in der Schule aber nicht nur die manuelle Arbeit eingesetzt wissen: Sein Begriff der Arbeitsschule ist so umfassend, daß er sich "auch wohlorganisierte Arbeitsschulen denken" kann, "die keinerlei m a n u e l l e Betätigung in irgendwelchen besonderen Werkstätten oder auch nur abseits von besonderen Werkstätten ... kennen." ⁴⁾ Jedoch räumt er der manuellen Arbeit eindeutig den Vorrang ein, wenn er für die Volksschule "praktische Arbeitsplätze, Werkstätten, Gärten, Schulküchen, Nähstuben, Laboratorien" fordert, "um auf ihnen systematisch die Neigung für manuelle Tätigkeiten zu entwickeln, den Zögling zu gewöhnen, immer sorgfältiger, ehrlicher, durchdachter die manuellen Arbeitsprozesse auszuführen." ⁵⁾

1) vergl. G. Kerschesteiner: Begriff der Arbeitsschule, München 1955, 11. Aufl., S. 10 ff

2) vergl. ebenda S. 13 f

3) ebenda S. 19

4) ebenda S. 20 f

5) ebenda S. 20 f

Dabei ist aber nicht der Erwerb irgendwelcher manueller Fertigkeiten als Vorwagnahme einer spezifischen Berufsbildung wie in der Industrieschulpädagogik erstrebt, Ziel des Unterricht soll vielmehr die Charakterbildung sein, wie aus der folgenden Auffassung ersichtlich wird: "Der Zweck der vorbereitenden Erziehung für den manuellen Beruf liegt nicht in der Einführung in die Arbeitsprozesse, Werkzeuge, Maschinen und Materialien eines bestimmten Berufes...", vielmehr "in der Gestaltung der Organe, die für die Ausbildung des Berufes notwendig sind, in der Gewöhnung an ehrliche Arbeitsmethoden, an immer größere Sorgfalt, Gründlichkeit und Umsicht und in der Erweckung der rechten Arbeitsfreude." 6)

Der Aufgabenkreis der Schule umfaßt so die gesamte Persönlichkeitsbildung des Kindes und Jugendlichen, wobei die Erziehung zur Selbständigkeit eine bedeutende Rolle spielt; die Schüler sollen lernen, wie man lernt, also Arbeitsmethoden gewinnen, freilich immer unter dem Primat der Erziehung zum tüchtigen Bürger. 7)

Bei einer solchen Hochschätzung der Arbeit ist es verständlich, daß auch Arbeitsunterricht als in sich geschlossenes Unterrichtsfach, nicht nur als Unterrichtsprinzip eingeführt werden soll. 8)

Diese Forderung wird - für die Volksschule insbesondere - "verstärkt durch den Umstand, daß auch die geistige Entwicklung der Massen mangels frühzeitiger hervorragender intellektueller Begabung unweigerlich auf den Boden der Erziehung durch manuelle Arbeit gestellt werden muß." 9)

6) G. Kerschensteiner: Begriff der Arbeitsschule, a.a.O. S. 24

7) vergl. ebenda S. 104

8) vergl. ebenda S. 21

9) ebenda S. 25

KERSCHENSTEINERS pädagogischer Arbeitsbegriff wird aber erst voll auf der Grundlage seines allgemeinen Arbeitsbegriffs verstehbar. Allgemein ist Arbeit eine "Tätigkeit um des Zweckes und seiner vollen Verwirklichung willen. Weil dem so ist bei der Arbeitshaltung, darum ist die Arbeit so oft mit starker Selbstüberwindung und bewußter Anstrengung, die bisweilen bis zur Erschöpfung gehen kann, verbunden." 10)

Diese Zwecksetzung unterscheidet sie von Spiel, Sport, Beschäftigung und Lernen, wobei die Grenzen oftmals vor allem beim Lernen fließend sind.

G. KERSCHENSTEINER unterscheidet körperliche und geistige Arbeit, indem er der körperlichen Arbeit den Zweck einer Gestaltung der stofflichen Umwelt zuweist, geistiger Arbeit hingegen die Herstellung bündiger gegenständlicher Sachverhalte im Bewußtsein. 11) Eine Trennung in absolut körperliche oder absolut geistige Arbeit weist er aber zurück. "Alle Arbeit ist körperlich und geistig zugleich." 12)

Darum kann rein manuelle Tätigkeit auch kein Kriterium der Arbeitsschule sein, vielmehr muß die Verbindung mit geistiger Betätigung immer gewahrt bleiben, wie er besonders klar an dem Unterrichtsbeispiel vom Bau eines Starenkastens aufgewiesen hat.

Am Unterrichtsbeispiel einer Übersetzung kommt er zum Begriff des 'Erarbeitens', von dem er sagt: "Ein ... mit steigendem Erlebnis des Wertes verbundenes Eindringen in den Geist eines Kulturgutes nenne ich 'Erarbeiten des Gutes'. Es wird durch solche Arbeit gewissermaßen die im Kulturgut aufgespeicherte potentielle geistige Energie ... verwandelt in die lebendige kinetische Energie der Persönlichkeit, die in das Gut eindringt..." 13)

Da sich das Erschließen der Kulturgüter, d.h. das Erkennen und Übernehmen der in ihnen enthaltenen Werte, als das Hauptarbeitsgebiet der Schule darstellt, kann G. KERSCHENSTEINER zur Frage der manuellen Betätigung in der Schule ausführen: "Erst wenn manuelle Tätigkeit zur Erarbeitung gewisser Kulturgüter als systematisches Werkzeug der Willensbildung und Urteilsschärfung gehandhabt wird, und selbstverständlich, wenn sie nur dort gehandhabt wird, wo dies der Natur der Sache nach notwendig und der Natur der Seele nach möglich erscheint, erst dann liefert sie ein Bildungselement, das unserer Schule bisher fremd war. Das ist aber nur dann der Fall, wenn sie auf jeder Stufe die jeweils vorhandene Ausdrucksfähigkeit der ganzen Psyche des Kindes zur Wiedergabe dessen veranlaßt, was es spontan, aus eigenem Interesse heraus mit durchdachtem Plane anstrebt, und wenn sie demgemäß in ihrer Aufforderung an die Geschicklichkeit,

10) G. Kerschensteiner: Theorie der Bildung, Leipzig/Berlin 1928², S. 452

11) vergl. ebenda S. 452

12) G.Kerschensteiner: Begriff der Arbeitsschule, a.a.O.S. 54

13) ebenda S. 87

Genauigkeit und Sachlichkeit des Ausdrucks Schritt für Schritt höhere Anforderungen stellt." 14)

So wird nach G. KERSCHENSTEINER die manuelle Tätigkeit in den Dienst geistiger Arbeit gestellt, die "eine Tätigkeit der Seele" ist, "die neue Vorstellungsverbindungen schafft zum Zwecke einer höheren Einheit des Seelenlebens oder eine äußere Darstellung und Verwirklichung desselben." 15)

In der Arbeitsschule kann denn auch die Auswirkung der geistigen Arbeit gar nicht hoch genug eingeschätzt werden, trägt sie doch zur Charaktererziehung entscheidend bei: "In ihrem unstillbaren Hunger nach fortwährender steigender Betätigung zwingt sie den Menschen zu beständiger Anspannung und Übung seiner Kräfte und fördert damit die elementaren Tugenden des Fleißes, der Ausdauer, der Hingabe, der Gewissenhaftigkeit, die sonst durch äußere Machtmittel erzeugt werden müssen." 16)

So ist nach G. KERSCHENSTEINER die geistige Arbeit eigentlich ein besseres Kennzeichen der Arbeitsschule als die manuelle, doch schränkt er ein: "nur hat sie in der Volksschule die allerbescheidensten Grenzen, und selbst innerhalb dieser können noch viele nicht genügend gefördert werden." 17)

Damit wird das Begabungsproblem angesprochen, das für die Unterrichtsgestaltung so bedeutsam ist. KERSCHENSTEINER hält die Volksschüler einerseits für geistige Arbeit für weniger begabt, andererseits die Unterrichtsorganisation der Lernschule für wenig geeignet, die vorhandenen Anlagen zu entwickeln und zu fördern. Die Umgestaltung der Lern- in Arbeitsschulen kann hier jedoch fördernd wirken.

Die unterschiedlichen Einsatzmöglichkeiten der manuellen und geistigen Arbeit beruhen auf der Entwicklung der Wert- und Interessenhaltung der Schüler, die G. KERSCHENSTEINER für die Periode des eigentlichen Knaben- und Mädchenalters, also für die Zeit der Volksschule aufzeigt. Das schulpflichtige Kind befindet sich danach auf der Stufe der egozentrisch gerichteten Arbeit, die folgendermaßen charakterisiert wird: "Die spielende Beschäftigung ... weicht mehr und mehr der eigentlichen Arbeitshaltung, die das Ergebnis der Tätigkeit in Bezug auf den vorgestellten Zweck kritisiert. Die Interessen an der Arbeit sind noch vorzüglich äußerlich, d.h. sie kommen aus subjektiv gerichteten Zwecken. Doch erwacht mehr und mehr das Interesse an der Beschäftigung mit geistigen Gütern aus ihrer mannigfaltigen sozialen Bewertung (aus Wirkungswerten) heraus." 18)

Die eigentliche Versachlichung der Arbeit beginnt aber erst mit dem 14./15. Le-

14) G. Kerschesteiner: Begriff der Arbeitsschule, a.a.O.⁴S. 89

15) G. Kerschesteiner: Produktive Arbeit und ihr Erziehungswert, in: Grundfragen der Schulorganisation, München 1954⁷, S. 78

16) ebenda S. 78 f

17) G. Kerschesteiner: Begriff der Arbeitsschule, a.a.O.S. 106

18) G. Kerschesteiner: Theorie der Bildung, a.a.O.S.299

bensjahr, also nach der Schulentlassung; dann wird nach und nach die Fähigkeit des vollen Werterlebens in allen Bereichen erreicht werden können. ¹⁹⁾ Es ist auch bedeutsam, daß in dieser Periode die Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstkritik beginnt und auch von daher das Werterleben allmählich zur vollen Tiefe gelangt.

Vom allgemeinen Arbeitsbegriff ist also - wie gesagt - der pädagogische Begriff der Arbeit abzugrenzen, denn nicht jede Arbeit ist Arbeit im pädagogischen Sinn. G. KERSCHENSTEINER bestimmt sie wie folgt: "Nur jene Arbeit dürfen wir als pädagogisch wertvoll bezeichnen, die sich in den Dienst eines unbedingt geltenden Wertes stellt, der unsere Seele erfüllt." ²⁰⁾

Damit sind zuerst Wertbezüge und Wertgehalte als Merkmale der Arbeit im pädagogischen Sinn herausgestellt. Sie wird weiter gekennzeichnet: "Bildungswert hat jede selbständige Arbeit, die in ihren objektiven Gestaltungen der Vollendungstendenz gehorcht und damit in stetem Selbstprüfungsvollzug mehr und mehr zu sachlicher Einstellung zu führen imstande ist." ²¹⁾

Damit sind als weitere Kennzeichen Selbständigkeit, Vollendungstendenz, Selbstprüfung und Sachlichkeit angeführt.

Arbeit im pädagogischen Sinne muß dem Bildungsbegriff genügen, der vom axiologischen Aspekt her so definiert ist: "Bildung ist ein durch die Kulturgüter geweckter, individuell organisierter Wertsinn von individuell möglicher Weite und Tiefe." ²²⁾

Danach hat die Arbeit im pädagogischen Sinn dafür zu sorgen, daß "die Zielvorstellungen des Handelns eine sachliche Reaktion auslösen, eine Reaktion auf unbedingt geltende oder zeitlose Werte, einen Wahrheitswert, Sittlichkeitswert, Schönheitswert, Erlösungswert, kurz einen Wert der seelischen Ordnung und Einheitlichkeit um der seelischen Ordnung und Einheitlichkeit willen." ²³⁾

Anders ausgedrückt, wird Arbeit im pädagogischen Sinne "nur da geleistet, wo gerade durch sie im Individuum die sachlichen oder, allgemeiner gesagt, die heterozentrischen Interessen erwachsen." ²⁴⁾

Daß die oben definierte geistige Arbeit immer Arbeit im pädagogischen Sinn ist, wenn sie diese Forderungen erfüllt, braucht nicht noch einmal herausgestellt zu werden. Anders hingegen stellt sich das Problem bei der manuellen Arbeit dar. Sie kann Arbeit im pädagogischen Sinn nur sein, "wenn sie Ausfluß einer geistigen Vorarbeit ist, die schon in dieser Vorarbeit zu einem ersten Abschluß kommt, im Fortgang der Ausführung aber immer von neuem aufgegriffen wird und zu neuen Denkprozessen Anlaß gibt." ²⁵⁾

19) vergl. G. Kerschesteiner: Theorie der Bildung, a.a.O.S. 299

20) G. Kerschesteiner: Begriff der Arbeitsschule, a.a.O.S. 47

21) G. Kerschesteiner: Theorie der Bildung, a.a.O.S. 454

22) ebenda S. 18

23) G. Kerschesteiner: Begriff der Arbeitsschule, a.a.O.S. 48

24) ebenda S. 54

25) ebenda S. 30

Der Kritik ALOYS FISCHERS, der an KERSCHENSTEINERS Arbeitsbegriff das Merkmal der Askese vermißt, entgegnet dieser: "Die Askese, welche mein Begriff der pädagogischen Arbeit enthält, ist eine Askese oder unablässige, mit vielerlei Entsagung verbundene Übung im Interesse der Sachlichkeit, d.h. (in ihrer höchsten Vollendung) der Sittlichkeit oder (nach meiner Fassung des Bildungsbegriffes) der individuell organisierten Wertgestalt." ²⁶⁾ Damit hebt er immer wieder die Bedeutung der Werterkenntnis und des Werterlebens sowie der Wertverwirklichung hervor.

Die Vollendungstendenz, die die Arbeit kennzeichnet, leitet G. KERSCHENSTEINER aus seiner Definition der Arbeit ab: "Das Wesen der Arbeit besteht darin, daß sie allein nicht nur schlechtweg auf ein 'Werk', sondern zugleich auch auf 'Vollendung' des Werkes eingestellt ist" ²⁷⁾, und der auf Vollendung gerichteten Arbeit wohnen nicht nur Schulungswerte inne, sie hat auch echte Bildungswerte. ²⁸⁾

Auch die Forderung nach Selbsttätigkeit und Selbständigkeit muß gemäß der Definition der Bildung durch Arbeit erfüllt werden. Die Selbsttätigkeit soll aber nicht nur den Arbeitsverlauf bestimmen, sie wird auf die Überprüfung des abgeschlossenen Werkes ausgedehnt, soweit das für den Schüler möglich ist. ²⁹⁾

Selbsttätige und selbständige Arbeit soll aber nicht nur der Erweiterung des Gesichtskreises dienen, neue Anschauungen und Erkenntnisse schaffen, Schulung des Gedächtnisses und Vermehrung der Auffassungsfähigkeit bewirken oder Handgeschicklichkeit, Übung des logischen Denkens fordern, kurz gesagt psychische Funktionen schulen, sondern als weiteres Merkmal muß der Arbeit die Einstellung auf Sachlichkeit zukommen, damit sie bildenden Wert hat. ³⁰⁾ Diese Sachlichkeit definiert G.KERSCHENSTEINER wie folgt: "Nennen wir jede Einstellung auf Werte, die unbedingt Geltung haben, kurz und deutsch 'Sachlichkeit', so hat jede Arbeit pädagogischen Wert, in der der Arbeitende rein sachlich sich verhält. Wer aber sachlich eingestellt ist, für den gibt es nur ein Grundmotiv des Handelns, den Wert der Sache so gut als möglich zu verwirklichen." ³¹⁾

Für die Volksschule nun gibt es keinen besseren Weg zur Selbstprüfung und Sachlichkeit, "als mitten durch die technisch-konstruktive Arbeit hindurch..." ³²⁾ "Damit nämlich 'Sachlichkeit' das Ergebnis der Arbeit im pädagogischen Sinne ist, muß ... jede Arbeit, die wir dem Schüler stellen, der Selbstprüfung des Arbeitsproduktes, seiner Übereinstimmung mit den sachlichen Forderungen zugänglich sein" ³³⁾

26) G. Kerschesteiner: Begriff der Arbeitsschule, a.a.O.S. 63

27) ebenda S. 50

28) vergl. G.Kerschesteiner: Theorie der Bildung, a.a.O.S. 453

29) vergl. ebenda S. 455 f

30) vergl. G. Kerschesteiner: Begriff der Arbeitsschule, a. a.O.S. 62 f

31) ebenda S. 47

32) ebenda S. 62

33) ebenda S. 55

konstruktive Arbeiten gilt. Die Forderung nach Sachlichkeit bezieht sich dabei nicht nur auf das Ergebnis der Arbeitsaufgabe, sondern auch auf jeden einzelnen Schritt im Arbeitsprozeß, und zwar im Hinblick auf die Zielvorstellung.³⁴⁾

G. KERSCHENSTEINER nimmt an, der ganz auf Sachlichkeit eingestellt Mensch werde seinen Willensentschluß fassen, ohne Rücksicht auf eigenes Behagen oder Unbehagen zu nehmen, und das immer im Sinne absolut geltender Werte bis zur vollendeten Verwirklichung der Aufgabe. Dabei wird dann der unbedingt geltende objektive Wert über einen bedingt geltenden subjektiven gestellt, denn "Sachlichkeit ist reiner Impersonalismus, Sachlichkeit ist Entpersönlichung." ³⁵⁾

Und da Wertbestimmung stets nach unbedingt geltenden Werten erfolgt, kann G. KERSCHENSTEINER Sachlichkeit mit Sittlichkeit gleichsetzen. Für die Heranwachsenden ergibt sich danach die Aufgabe, sich auf Sachlichkeit einzustellen bzw. einstellen zu lassen. Dabei eben soll die manuell-praktische Arbeit Hilfestellung leisten, da in ihr, nach KERSCHENSTEINER das sachliche Wollen ursprünglich gründet. "Im praktischen Tun stellt sich auch zuerst die Möglichkeit der Selbstkontrolle unserer sachlichen Einstellung ein und damit zuerst das Erlebnis der Treue gegen uns selbst.... Der Wert der Sachlichkeit erwacht nun in uns und überträgt sich auf alle Mittel, die dieser Sachlichkeit dienen. ... Was wir im pädagogischen Sinne Arbeitsfreude nennen können, ist nichts anderes als die Freude, selbst Ursache der Verwirklichung des Wertes der Sachlichkeit zu sein." ³⁶⁾

Als geeignetsten Ort für die Verwirklichung der sittlichen Bildung durch Arbeit nennt G. KERSCHENSTEINER die Arbeitsgemeinschaft. Diese Organisationsform soll auf die Schule übertragen werden, denn "wenn die Arbeitsgemeinschaft selbst der Träger einer sittlichen Idee ist, wenn sie etwa der Pflege edler Kameradschaftlichkeit, der Hingabe an Wissenschaft, Kunst, Religion, der Erforschung der Wahrheit, der Unterstützung Hilfsbedürftiger, dem Schutze der Gerechtigkeit usw. dient, ist es im allgemeinen leicht verständlich, daß der freiwillige Dienst in solcher Arbeitsgemeinschaft, wie häufig er auch von Knaben und Mädchen aus anderen Gründen gesucht worden sein mag, sich aus einem Dienst um rein praktische Zwecke willen in einen Dienst um der sittlichen Idee willen umzuwandeln vermag." ³⁷⁾

Denn nicht nur die der Arbeitsgemeinschaft innewohnenden sachlichen Werte wirken auf Kinder und Jugendliche, auch die personalen Beziehungen tragen zur sittlichen Erziehung bei, denn "durch die mannigfachen Berührungen, in welche

34) vergl. G. Kerschesteiner: Begriff der Arbeitsschule, a.a.O.S. 56 f

35) ebenda S. 48

36) ebenda S. 55

37) ebenda S. 66

die Arbeitsgemeinschaft immer und immer wieder dringt, entwickelt sich vor allem eine Eigenschaft,... die Feinfühligkeit, die an sich noch keine moralische, wohl aber eine für die Charakterentwicklung höchst wertvolle Eigenschaft ist. Weiterhin findet dadurch vor allem eine moralische Eigenschaft gerade in den Tüchtigsten unserer Schüler eine Förderung, wie sie bisher die öffentliche Schule überhaupt nicht bieten konnte: ich meine die Entwicklung des Bewußtseins der Verantwortlichkeit." 38)

So bestimmen die von G. KERSCHENSTEINER konzipierte Arbeitsschule - in Einheit mit der manuellen und geistigen Arbeit, die auf Ertüchtigung des Heranwachsenden in Beziehung auf sein späteres Leben als Staatsbürger im oben angeführten Sinne zielen - Charakterbildung und sittliche Erziehung. Weitere wesentliche Züge seiner Konzeption sind neben der Kritik an der Lernschule Herbarts und der Herbartianer der Versuch, die Wertphilosophie für eine neue Normierung der gestellten Aufgaben fruchtbar zu machen, und besonders die Erkenntnis, daß in der demokratischen Massengesellschaft des industriellen Zeitalters die staatsbürgerliche Erziehung eine unabdingbare Notwendigkeit ist.

Daß G. KERSCHENSTEINERS Arbeitsschulkonzeption in der Gegenwart nicht unverändert übernommen werden kann, versteht sich aus den soziologischen und wirtschaftlichen Entwicklungen der letzten vier Jahrzehnte. Und doch kann und darf auf die hier vorgelegte Konzeption bei einer Planung für eine Schulreform auch heute nicht völlig verzichtet werden.

In seiner Untersuchung über G.KERSCHENSTEINERS Theorie ermittelt G. WEHLE, daß sein "Arbeitsbegriff nicht eindeutig festzulegen ist und verschiedene Akzentuierungen erfahren hat:

1. Die ursprüngliche Sinngebung der Arbeit als Berufsarbeit im wirtschaftlich-ökonomischen Sinn erfährt bei ihrer Hereinnahme in die Schule einen Sinnwandel. Es bleibt die manuelle Arbeit als die der Aktivität der Altersstufe angemessene Betätigungsform erhalten, aber nicht mehr der erzeugte Wert des Werkstückes steht im Vordergrund, sondern der methodische Gewinn auf erzieherischem Gebiet im Arbeitsvollzug.
2. Im Gegensatz zur rezeptiven Aufnahme von Wissensstoffen und ihrer Reproduktion wird, aus dem gleichen Bedürfnis des Jugendlichen nach Aktivität, am Unterrichtsbetrieb der Naturwissenschaften die produktive geistige Arbeit als Methode des Erwerbs von fruchtbarem Erfahrungswissen entwickelt.
3. Als besondere Form der produktiven geistigen Arbeit wird schließlich die sittlich verantwortliche Fürsorge für den Mitmenschen herausgestellt.
4. Vom Gedanken der staatsbürgerlichen Erziehung ausgehend, also unabhängig von Lehrstoff und Lehrverfahren, wird die Arbeitsgemeinschaft als Form des

38) G. Kerschesteiner: Begriff der Arbeitsschule, a.a.O.S. 70

jugendlichen Zusammenwirkens aller im Staat entwickelt." 39)

Richtet sich auch im allgemeinen die Kritik an G. KERSCHENSTEINERS Konzeption hauptsächlich gegen die Überbetonung der manuellen Arbeit als Grundlage der Bildung in der Volksschule und gegen die offensichtliche Verkennung der wirtschaftlichen Entwicklung, weil KERSCHENSTEINER glaubte, die rein manuellen Berufe würden für alle Zeit das Übergewicht im Erwerbsleben behalten, so ist nach J. MUTH der gesamte Arbeitsbegriff bei KERSCHENSTEINER zu kritisieren: "Ein Begriff der Arbeit, der von einer solch apodiktischen und dazu noch irrigen Überzeugung her gewonnen wird, ist zu eng." 40) In einem Punkte aber bleibt jedenfalls, historisch betrachtet, G. KERSCHENSTEINERS Verdienst ungeschmälert: darin nämlich, die Schritte des Arbeitsprozesses zutreffend aufgewiesen zu haben. Diese Auffassung vertritt entschieden H. DÖPP-VORWALD: "KERSCHENSTEINER hat in einer klaren und überzeugenden Weise die inneren Gesetze und Verlaufsformen ..., die notwendig (in der Arbeit) enthaltenen Arbeitsschritte herausgestellt. Am Ausgang ... steht zunächst immer die Aufgabe, ein echtes Problem, das gelöst werden will.... Diesen Gang der Arbeit zwischen Aufgabenstellung und Lösung, die Stationen dieses Weges, beschreibt KERSCHENSTEINER ... folgendermaßen: 'Gegeben sind Tatsachen: auf der einen Seite zusammenhängende Wörter und ihre Bedeutungen, auf der anderen Seite Erscheinungen. Indem der Schüler ... den rechten Sinn ... ermittelt, stellen sich ... Denkschwierigkeiten ein, die in ihm selbst Vermutungen in Form von bestimmten Fragen aufsteigen lassen. Er verfolgt die Vermutungen und prüft sie der Reihe nach auf ihre Richtigkeit. Diejenige, welche am besten zu den gegebenen Tatsachen paßt und mit den bereits früher erworbenen Erfahrungen übereinstimmt, wird akzeptiert, indes nicht ohne den vierten Schritt im Denkverfahren, die Verifikation'. - Wir haben also vier wesentliche Stufen des geistigen Arbeitsprozesses: '1. die Auffindung und Umgrenzung der zu lösenden Schwierigkeiten, 2. die aufsteigenden Vermutungen zu ihrer Lösung, 3. die konsequente Verfolgung dieser Vermutungen auf ihren Wert für die Lösung und 4. schließlich die Verifikation in der Ausführung der Arbeit'. Was hier zunächst recht abstrakt und allgemein klingen mag, enthüllt sich in der Tat als die Verlaufsform jeder geistigen Arbeit.... Und nicht grundsätzlich anders spielt sich der Vorgang ab, wo etwa im wirtschaftlichen Leben der Organisationsleiter eines Betriebes die Produktionspläne aufstellt, wo der Ingenieur eine Maschine konstruiert oder wo es um die zweckmäßige Aufstellung eines Reiseplanes geht usw. Es macht ... dabei ... auch keinen Unterschied, ob es sich um die individuelle Arbeit eines

39) G. Wehle: Praxis und Theorie im Lebenswerk Georg Kerschenssteiners, Weinheim 1956, S. 60 f

40) J. Muth: Die Aufgabe der Volksschule in der modernen Arbeitswelt, a.a.O. S. 25

einzelnen handelt, oder um die Kollektivleistung einer Arbeitsgemeinschaft."⁴¹⁾

Diese Analyse des Arbeitsprozesses, in der die Schritte des Lernprozesses dargestellt sind, bleibt immer gültig und muß in jedem Arbeitsunterricht berücksichtigt werden, ob es sich nun um geistige oder manuelle Arbeit handelt.

Der Feststellung J. MUTHs, die aus dem Handwerk abgeleitete Begriffsbestimmung der Arbeit sei zu eng, muß zugestimmt werden, wenn die Arbeit im mechanisierten oder automatisierten Betrieb in Frage steht. Auf die wirtschaftlichen Realitäten von heute bezogen, muß jedoch noch einmal darauf verwiesen werden, daß 1955 noch etwa 40 % der Jugendlichen ihre Berufsausbildung im Handwerk erhielten. Die von G. KERSCHENSTEINER angeführten Merkmale der Arbeit dürften also für diese große Gruppe der Heranwachsenden auch heute noch in vollem Umfang zutreffen. Für die moderne Arbeitswelt stimmen außerdem die von KERSCHENSTEINER angeführten allgemeinen Merkmale der Arbeit: die Zweckgerichtetheit, die Bestimmung von körperlicher und geistiger Arbeit, die Definition von 'Erarbeiten' innerhalb aller geistigen Arbeit, die Funktionsschulung und ihr Bildungswert unter den angeführten Voraussetzungen.

Nicht mehr oder nicht mehr in vollem Umfang zutreffend ist KERSCHENSTEINERS Theorie über die Verknüpfung von körperlicher und geistiger Arbeit, verlangt doch heute die Arbeit im durchrationalisierten Betrieb, z.B. am Fließband, mitunter geradezu das Sich-Abfinden mit der Monotonie und ebenso den Verzicht auf die Überschaubarkeit der Arbeit. Auch ist die Zielspannung in vielen dieser Fälle nicht mehr gegeben, woraus verständlich wird, daß das Werterleben in dieser körperlich-manuellen Arbeit nicht mehr in allen Fällen gegeben ist. KERSCHENSTEINERS Bestimmung des pädagogischen Arbeitsbegriffs bleibt aber unter anderem Aspekt bedeutsam: Wenn unter den wirtschaftlich-ökonomischen Gegebenheiten unserer Zeit in der technischen Grundausbildung und Arbeitslehre das Vertrautwerden mit einfachen Maschinen gefordert wird, müssen um des geforderten Verständnisses und der Einsichtigkeit des apparativen Geschehens willen die Ur-Erfahrungen handwerklich erkannt ~~und~~ die daraus resultierenden Kenntnisse erworben werden. Soll z.B. eine Hebelmaschine in ihrer Funktion durchschaut werden, muß zunächst das Spanabheben in manueller Eigentätigkeit geübt werden. Für die Erkenntnis der Hebelmaschine sind sowohl der Bewegungsablauf wie die Wirkungsweise des Werkzeugs, des Hebels, bedeutsam. Diese Beispiele lassen sich vermehren. Soll die Kraftübertragung, z.B. durch die Hebelgesetze, die Umwandlung einer Drehbewegung in eine lineare, wie bei Kurbel und Pleuel, an Maschinen einsichtig werden, müssen die Jugendlichen über Eigen- und Fremdbeobachtung diese Prinzipien im Arbeitsvollzug zunächst an sich oder anderen

41) H. Döpp-Vorwald: Die Erziehungslehre Peter Petersens, Ratingen 1962, S. 96 ff

Menschen erfahren und erkennen. Die Erfassung des Vorgangs z.B. bei Zahnrad-Übersetzungen wird dagegen nicht so unmittelbar gelingen, da hier die Gesetzmäßigkeit nicht so leicht durchschaubar, sondern verborgener ist.

Sofern grundlegende Materialkenntnisse erworben und Bearbeitungswiderstände von den Heranwachsenden erfahren werden sollen, (wie das für die technische Elementarbildung u.a. M. ENGELBERT, J. MUTH, und K. STIEGER fordern), so bereichert und vertieft eine handwerklich-technische Arbeit, die der Arbeit an Maschinen vorausgeht, das Verständnis für die materialadäquate Bearbeitungsweise.

Damit wird zwar KERSCHENSTEINERS Konzeption erweitert, doch gilt auch hier der erste von G. WEHLE herausgestellte Gesichtspunkt, daß dabei der methodische Gewinn im Arbeitsvollzug im Vordergrund steht. Der zweite und dritte Aspekt der Pädagogik KERSCHENSTEINERS, wie sie G. WEHLE aufgewiesen hat, sind in den Forderungen der Gegenwart an die Schule selbstverständlich, bestimmen sogar weitgehend die Konzeption der neuen Reformbestrebungen.

Die Bedeutung der Arbeitsgemeinschaften im Schulleben - unter der Idee des 'Schulstaates' - hat dagegen einen Wandel erfahren. Sie können nicht mehr so ausschließlich unter dem Gedanken einer staatsbürgerlichen Erziehung gesehen werden, sie stehen vielmehr im Dienst einer allgemeinen sittlichen Erziehung.

E: Der pädagogische Begriff der Arbeit in der GAUDIG-Schule

Ziel der Pädagogik H. GAUDIGs ist die Entfaltung und Entwicklung der Persönlichkeit; dabei wird der Arbeit eine wesentliche Funktion für Bildung und Erziehung zuerkannt. Nach H. GAUDIG ist Persönlichkeit "ideale Lebensgestaltung, ... Ringen um höchsten Wert, ... innere Mühsal und ... dauernde innere Gespanntheit, ... nicht ... Erwerben eines ruhenden Zustandes, ... sondern ... stetes Anspannen der Lebenskräfte auf ein Ideal hin; Persönlichkeit ist ein Prinzip höchster Aktivität, ein Prinzip, das Stetigkeit angestrebter Arbeit fordert." ¹⁾

Diese an den Menschen gestellten Aufträge können aber nur vom Individuum, dem "Komplex lebendiger Kräfte" ²⁾, das an Lebensgebiete gebunden ist, das die Lebensbeziehung erkennen und anerkennen sowie sich freiwillig mit Gleichgesinnten zusammenschließen muß, realisiert werden. Individuum in diesem Sinne ist aber nicht "der sich 'auslebende' Einzelne, das Individuum, das sich in aller seiner Zufälligkeit, mit allen Widersprüchen, ohne Rücksicht auf andere in brutaler Betonung seines Rechts zu eigengesetzlicher Selbstbestimmung durchsetzen will, sondern d e r einzelne, der sein Eigenwesen verwirklicht innerhalb der kulturellen Zusammenhänge unter Einfügung in wertvolle Daseinsordnungen, in freier Beugung unter die Notwendigkeit des natürlichen und gesellschaftlichen Lebens, unter selbstverständlicher Erwägung des Möglichen, vor allem aber unter Anerkennung der Daseinspflichten." ³⁾

Von dieser Grundlegung her bestimmt H. GAUDIG dann die Aufgabe der Schule "als Dienst an der werdenden Persönlichkeit." Das "ist Dienst am Kind, soweit zu diesem Dienst ein Recht besteht, und ... zugleich Dienst an den Gemeinschaften, soweit die Gemeinschaften ein Recht zu diesem Dienst besitzen." ⁴⁾

Eine Einschränkung erfährt die Schule insofern, als die Lebensgebiete Familie, Staat, Kirche und Gemeinde im Kulturganzen bestimmte Ansprüche erheben und erheben müssen, die die Schule aber unter pädagogischem Aspekt einer Prüfung unterziehen muß. Die teilweise Übernahme von Zielen der genannten Lebensgebiete in den Auftrag der Schule ist an ihre Bedeutung für die werdende Persönlichkeit gebunden. H. GAUDIG lehnt es deshalb auch ab, die letzte Verantwortung für alle Erziehungsziele den Pädagogen auferlegen zu wollen; nur in einer umfassenden Zusammenarbeit zwischen der Schule und den Gemeinschaften kann der endgültige Auftrag für die Schule bestimmt werden. Eine Folge der Abwägung der Rechte des einzelnen, die die Schule vertritt, und der Anspruch der Gemeinschaften ist

1) H. Gaudig: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, Leipzig 1922², Bd. I, S. 25

2) ebenda S. 23

3) H. Gaudig: Deutsches Volk - Deutsche Schule, Leipzig 1917, S. 28

4) H. Gaudig: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, a.a.O.S. 30

- nach GAUDIG - auch die Aufhebung der Unterscheidung nach Individual- und Sozialpädagogik, denn die "Personalpädagogik erfaßt von vornherein das Individuum in seinen Lebenszusammenhängen ... mit den Gemeinschaften, und sieht in dem Leben innerhalb der Gemeinschaften von vornherein einen Teil seines Gesamtlebens." ⁵⁾ Die Schule hat somit einen doppelten Dienst zu leisten: den an der Persönlichkeit und den an den Gemeinschaften. Das geschieht, indem die Volksschule "alle Lebensgebiete, auf denen sich persönliches Leben auswirkt, in den Kreis ihrer Zwecksetzungen" einbezieht. ⁶⁾ Diesen Aufträgen kann die nach HERBART und den Herbartianern ausgerichtete Schule aber nicht genügen. Eine durchgreifende Reform ist notwendig. Seine Reformschule nennt auch GAUDIG, ebenso wie KERSCHENSTEINER, 'Arbeitsschule', grenzt seine Ansichten aber gegen diesen ab, indem er ausführt, man könne eine Schule nicht deshalb Arbeitsschule nennen, "weil sie die manuelle Arbeit in der Gestalt der Handfertigkeit aufnimmt, ... weil man dann die rein geistige Tätigkeit nicht als Arbeit auffassen könnte." ⁷⁾ Seine Auffassung vom Arbeitsbegriff leitet H. GAUDIG vom Sprachgebrauch in der Schule ab, nach dem Arbeit "eine in sich abgeschlossene Tätigkeitseinheit und zugleich eine selbständige Betätigung des Schülers bezeichnen will." Es "handelt ... sich um ein selbständiges Lösen von Aufgaben, um eine Tätigkeit am geschlossenen Pensum." ⁸⁾

Damit ist die grundsätzliche Ausrichtung dieser Konzeption dargelegt, in der der Arbeitsbegriff eine erhebliche Ausweitung erfährt: Jedes zielgerichtete Tätigsein wird hier als Arbeit bezeichnet, das Lernen als eine besondere Form geistiger Arbeit ist mitgemeint.

Die Arbeitsschule stellt das "Wirken des Schülers, zu dem ihm die Schule verhelfen soll", in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen. "Als selbstwirkendes Subjekt (als 'Täter seiner Tat') kommt der Schüler in Frage." Der Schule stellt sich damit die Aufgabe, daß der Schüler "die Kunst lernt, planmäßig auf ein Ziel hin geistig tätig zu sein." ⁹⁾ GAUDIG fordert, die Schule müsse "den Schüler zu selbständiger, freitätiger Gestaltung des Arbeitsvorganges ... erziehen; und darüber hinaus strebt sie darnach, den Motivationsvorgang, in dem sich die Kräfte der Arbeit auslösen, so unabhängig wie möglich von der Schulsituation zu machen, ... sie sucht ... eine Bildungsgesinnung zu erwecken, in der die Triebe und die Willensimpulse der geistigen Arbeit wurzeln." ¹⁰⁾ Daraus leitet sich als Zielvorstellung für das unterrichtliche Geschehen in der Arbeitsschule ab,

5) H. Gaudig: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, a.a.O. S. 32

6) ebenda S. 35

7) H. Gaudig: Der Begriff der Arbeitsschule, Dresden 1911, in: Die Schule der Selbsttätigkeit, hrsg. von Lotte Müller, Bad Heilbrunn 1963, S. 10

8) ebenda S. 10

9) ebenda S. 11

10) H. Gaudig: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, a.a.O. S. 43

"daß die Gesinnung, die Kraft, die Technik gewonnen wird, die zur Arbeit erforderlich ist." 11)

Um seine Intention gegen KERSCHENSTEINER abzugrenzen, führt GAUDIG den Begriff der 'Freitätigkeit' ein. Sie ist "Eigentätigkeit, ist Selbsttätigkeit. Es handelt sich beim freien geistigen Tun um ein Handeln aus eigenem Antrieb, mit eigenen Kräften, auf selbstgewählten Bahnen, zu freigewählten Zielen." 12) Und weiter wird Freitätigkeit als die Tätigkeit der werdenden Persönlichkeit bezeichnet, "in der sich das geistige Eigenwesen der Zöglinge auf das Leitbild dieses Eigenwesens hin emporbildet." 13)

Nach GAUDIG ist freie geistige Tätigkeit für alle Richtungen und Arten geistiger Tätigkeit nötig, womit, wie er darlegt, Anschauen, Beobachten, Erläutern, Auslegen, Entwickeln, Darstellen, assoziative Geistestätigkeit, Gedächtnisarbeit, Phantasie, vergleichendes und beziehendes Denken, induktives und deduktives Denkverfahren gemeint sind. 14) Auch GAUDIG vollzieht damit die Unterscheidung von körperlicher (technischer) und geistiger Arbeit. Das Darstellen, eine in der Schule immer wieder geforderte Tätigkeit, fällt weitgehend in den Bereich der manuellen Arbeit. Er bestimmt das Darstellen als geistleibliche Tätigkeit, als Fertigkeit. Dabei "steht die Technik als ein Bildungsmittel für sich. Es handelt sich bei der Technik um ein Herstellen, d.h. um ein Verfahren, durch das Naturprodukte oder Fabrikate in Gebrauchsgegenstände verwandelt werden. Durch die Entwicklung einer eigentümlichen Form praktischer Intelligenz und ... durch die Einschulung der Hand für die Ausgestaltung der von der praktischen Intelligenz gesetzten Zwecke bildet die Handfertigkeit ... eine eigenartige wertvolle Kräftegruppierung aus, die man ... am wenigsten im Zeitalter der Technik innerhalb des Totals geistleiblicher Bildung missen möchte." 15)

Den bildenden und erziehenden Wert manueller Tätigkeiten, der sich aus dem Darstellen und Herstellen ergibt, würdigt H. GAUDIG, da sich bei ihrer Durchführung genaues Auffassen, genaues Hinsehen, Betasten, Schätzen, Messen, Kenntnis der Natur der Rohstoffe, Werkzeugkenntnis, Form- und Farbgefühl als sehr wünschenswerte beiläufige Folgen ergeben. 16)

Weiterhin ist von entscheidender Bedeutung, daß die technisch-manuellen Arbeitsvorgänge besonders leicht und einsichtig im Sinne H. GAUDIGs ausgestaltet werden können. Daneben liegt in ihnen aber auch die Gefahr, daß sie zu toter,

11) H. Gaudig: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, a.a.O.S. 40

12) H. Gaudig: Das Grundprinzip der freien geistigen Arbeit, in: Die Deutsche Reformpädagogik, Hrsg. Flitner/Kudritzki, Düsseldorf und München 1961, Bd. I S. 238

13) ebenda S. 239

14) vergl. H. Gaudig: Das Grundprinzip der freien geistigen Arbeit, a.a.O.S. 241

15) H. Gaudig: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, a.a.O.S. 79f

16) vergl. ebenda S. 80 und S. 124 f

mechanisierter Arbeit herabsinken und nicht mehr als Arbeit im pädagogischen Sinne angesprochen werden dürfen. Um dieser Gefahr zu entgehen, muß die manuelle Arbeit vergeistigt werden, d.h. sie muß immer Ausfluß geistiger Vorarbeit oder begleitender geistiger Arbeit sein. ¹⁷⁾ Die Zielgerichtetheit, die Motivation, die Anspannung des Willens und die Beherrschung der Triebe sind weitere Merkmale der Arbeit im pädagogischen Sinne. Ziel aller Arbeit in der Schule unter dem Primat der Freitätigkeit ist, daß die Kinder lernen, wie man lernt.

Als didaktische und methodische Grundvoraussetzungen für die Arbeitsschule verlangt H. GAUDIG die Aufgliederung des Schullebens in Arbeitsvorgänge, und zwar schon vom ersten Schultage an. Diese Arbeitsvorgänge müssen folgende Merkmale aufweisen:

- 1) Festlegen des Arbeitsziels
- 2) Auswahl der Arbeitsmittel
- 3) Anordnung des Arbeitsganges
- 4) Beachtung der Zielspannung
- 5) Einstellung auf die Arbeitsformen
- 6) Förderung der Antriebe zur Fortführung der Arbeit
- 7) Überwindung der Hemmungen
- 8) Ständige Prüfung der Arbeit. ¹⁸⁾

O. SCHEIBNER, ein Mitarbeiter GAUDIGs, gliedert den Arbeitsprozeß fünffach, und zwar in: 1. Zielsetzung, 2. Auswahl der Arbeitsmittel, 3. Planung des Arbeitsweges, 4. Durchführung der einzelnen Arbeitsschritte, 5. Prüfung des Arbeitsergebnisses und Einordnung bzw. Auswertung. ¹⁹⁾

Die Arbeitsvorgänge, die nun das Schulleben prägen und ausmachen, müssen im Verlauf der Schulzeit in ihrem Aufbau der zunehmenden Kraft der Schüler angepaßt werden, damit in allen Klassen und auf allen Stufen die obengenannten Ziele von Bildung und Erziehung erreicht werden können. Rechte Auswahl der Stoffe, Anordnung der Arbeitsvorgänge und Einschulung in die Arbeitstechniken führen allmählich zu der Selbsttätigkeit, die sich anfangs nur auf Teilschritte im Arbeitsverfahren, später auf den ganzen Arbeitsvorgang erstrecken wird. ²⁰⁾

Dabei muß in allem unterrichtlichen Geschehen die werdende Persönlichkeit im Mittelpunkt aller Bemühungen stehen, denn "das Absehen der Arbeitserziehung

17) vergl. H. Gaudig: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, a.a.O.S. 81

18) vergl. H. Gaudig: Der Begriff der Arbeitsschule, a.a.O.S. 11 und: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, a.a.O. S. 93

19) vergl. O. Scheibner: Der Arbeitsvorgang in technischer, psychologischer und pädagogischer Erfassung, in: Zwanzig Jahre Arbeitsschule in Idee und Gestaltung, Leipzig 1928, S. 49

20) vergl. H. Gaudig: Der Begriff der Arbeitsschule, a.a.O.S. 12 f

ist auf den einzelnen Schüler gerichtet." 21)

Die Schulklasse stellt sich dabei immer als ein Verband von Individuen dar und darf nie als Kollektiv angesehen werden. Dementsprechend werden grundsätzlich Einzelarbeiten geleistet, auch und besonders im gruppenunterrichtlichen, arbeitsteiligen Verfahren. Selbst- und Eigenwert jeder Einzelarbeit muß unter dieser Prämisse erkannt und anerkannt werden, wenn auch oft nur ein bescheidener Beitrag zur Gesamtarbeit geleistet wird. Andererseits ist die Zusammenfassung der Einzelarbeiten, die Gesamtschau, nicht nur für die rechte Lösung des nach einem bestimmten Plan in Einzelarbeiten gegliederten Gesamtprozesses unbedingt nötig. Der Schüler begreift sich darüber hinaus in einem solchen Zusammenwirken auch als arbeitendes Individuum im Kollektiv. Die soziale Seite im Bildungs- und Erziehungsverfahren bildet so das notwendige Gegengewicht gegenüber der individualen Bildung und Erziehung. H. GAUDIG verweist auf diese spezielle Form des Tuns als eine besondere 'Lebensform' der Arbeit, die auch in der Schule Beachtung verdient. 22)

Wenn die Arbeitsschule so verstanden wird, daß sie die Schüler zu selbständiger Arbeit befähigt, muß neben der Gewinnung guter Arbeitstechniken unbedingt auch die intellektuelle und charakterliche Verselbständigung angestrebt werden, d.h. die Totalität der Schülerpersönlichkeit ist in diese Prozesse einzubeziehen. H. GAUDIG sagt in diesem Sinne: "Der Erzieher zur Arbeit soll in dem Zögling nicht nur die Arbeitskunst, sondern auch die Arbeitskraft, die Arbeitslust, den Arbeitswillen, den Arbeitstrieb pflegen und entwickeln." 23)

O. SCHEIBNER umschreibt diesen Sachverhalt, die Arbeit müsse einmal als Arbeitstechnik, zum anderen als Arbeitserlebnis gesehen werden. Vom Stoff aus betrachtet, handle es sich um Arbeitstechnik, d.h. eine geschlossene Reihe von geistigen Tätigkeiten und physischen Hantierungen. Vom Arbeiter her gesehen, stelle sich die Arbeit als Arbeitserlebnis dar. Innere seelische Geschehnisse, Willensantriebe und Gefühle, Vorstellungen und intellektuelle Funktionen seien für die Motivation bestimmend. 24)

Die Arbeit soll einmal die Gesamtheit der Seelenkräfte der Kinder und Jugendlichen in Anspruch nehmen und zweitens nach außen gerichtete Wirkung der werdenden Persönlichkeit sein. Daraus leitet sich auch die Bedeutung der Arbeit für die Erziehung ab: "In der zweifachen Kunst der Kräfteerregung oder Kräfteauslösung und in der Einschulung in die Arbeitstechnik liegt der Wert der Erziehung zur Arbeit." 25)

21) H. Gaudig: Der Begriff der Arbeitsschule, a.a.O.S. 13

22) vergl. ebenda S. 15

23) ebenda S. 15

24) vergl. O. Scheibner: Der Arbeitsvorgang in technischer, psychologischer und pädagogischer Erfassung, a.a.O.S. 49 ff

25) H. Gaudig: Der Begriff der Arbeitsschule, a.a.O.S. 16

Die bestmögliche Gestaltung der Arbeitsvorgänge gipfelt in der Personalisierung des gesamten Arbeitslebens der Schüler. "Alles Arbeiten also quelle letztlich aus dem bewegten Leben der werdenden Persönlichkeit, die mit zunehmender Kraft, Bestimmtheit, Bewußtheit und Freude in der Arbeit (im Forschen und Darstellen) sich selbst und ihre Eigenart bestätigen und emporbilden will." 26) Es ist das erste Ziel der Arbeitsschule, eine dauernde Disposition für die Arbeit zu schaffen, die auch nach der Schulzeit und ohne äußere Anstöße habituell wirksam bleibt. Diese Disposition stellt sich als Gesinnung, Kraft und Technik dar. Letztes und höchstes Ziel aber ist, "daß die Individualität in der Arbeit und durch die Arbeit immer mehr zur Persönlichkeit ausreift." 27)

Die geforderte Gesinnung zielt auf die emotionale Seite des Menschen im Arbeitsprozeß ab. Die Motivation der Arbeit, die Arbeitsfreude an der Stoffgestaltung, das Wachstumserlebnis, Freude an der fortschreitenden und erlebten Entwicklung der eigenen Individualität, dem Erwerb von Fähigkeiten und Kenntnissen und rechtes soziales Verhalten sollen im Arbeitsvollzug und durch ihn geweckt werden. Eine Ausstrahlung über die Arbeit selbst hinaus erfolgt dann in das religiöse Leben, das Naturerleben und die Naturerkenntnis. Besonders hervorzuheben sind Werterkenntnis und Werterlebnis und ihre Auswirkungen in der Wertverwirklichung auf die werdende Persönlichkeit. 28)

Die Kraftentfaltung ist ein weiteres Ziel der Gaudig-Schule. "Kräfte entwickeln sich an konkretem Stoff, erscheinen dann allerdings als Dispositionen, die zur Bewältigung formalwissenschaftlich gleichartigen Stoffes befähigen, vorausgesetzt, daß das Material, in dem und mit dem gearbeitet wird, zur Verfügung steht." 29)

Diese Kräfte umfassen die intellektuellen Funktionen und Dispositionen, ihre Zuständlichkeiten - Aufmerksamkeit, schnelle Einstellung auf Situationen, Fähigkeit apperzeptiven Auffassens, Fähigkeit der Vertiefung und Besinnung -, den Willen, die Gefühle und die persönlichen Dispositionen. 30)

Solche Dispositionen sind vorhanden, "wenn der intellektuell Arbeitende sich aus sich heraus bestimmt und in keiner Phase der Arbeit des Fremdpulses bedarf,... seiner selbst mächtig ist.... In eigener Kraft arbeiten können, das ist persönliche Arbeitsdisposition." 31)

In diesem Zusammenhang muß auf SCHEIBNERs schon erwähnten Aufsatz verwiesen werden, der unter dem Gedanken der 'Ausbildung der Arbeitsverfassung' eine in-

26) H. Gaudig: Der Begriff der Arbeitsschule, a.a.O.S. 19

27) H. Gaudig: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, a.a.O.S. 89

28) vergl. ebenda S. 88 f

29) ebenda S. 90

30) vergl. ebenda S. 90 f

31) ebenda S. 92

haltliche Bestimmung dazu gibt: Die Schüler müssen Willigkeit zur Arbeit entwickeln, Lust an der Arbeit zeigen, Entschlußfähigkeit zum Tun besitzen, Empfindlichkeit für Denkreize ausbilden, über die Fähigkeit der Zielspannung verfügen, eine Bewußtheit des Könnens erwerben und die Tugenden der Arbeit pflegen.³²⁾ Die persönliche Disposition bestimmt weiter die Wahrnehmung, die Urteilsbildung und vor allem die Bildung der Werturteile.

Dazu sollte heute H. GAUDIGs Hinweis über die Verpersönlichkeit der Arbeit wegen ihrer besonderen Bedeutung im Zeitalter der Mechanisation und Automation hervorgehoben werden: Die Entfaltung der "individuellen geistigen Kräfte in der Richtung des Ideals", der "geistigen Individualität"³³⁾ muß für immer Richtschnur aller Arbeitserziehung sein, um der existenziellen Gefährdung des modernen Menschen entgegenzuwirken. Die Kraftbildung zielt letztlich auf Selbsttätigkeit, die für alle Stufen des Arbeitsprozesses gefordert wird. Selbsttätigkeit als Ausfluß der Kraftbildung muß sowohl auf alle Arbeitsformen angewandt werden, auf "die Arbeit am anschaulichen Objekt, die Arbeit am Text, das entwickelnde Verfahren und alles darstellende Tun"³⁴⁾, wie auch auf alle Arbeitsarten, auf die Einzelarbeit und alle Formen der Gruppenarbeit.

Um die letzte und höchste Form der Selbsttätigkeit zu erreichen, bedürfen die Schüler der Technik des freien geistigen Arbeitens. Sie wird durch eine Einschulung gewonnen. In vielen Darstellungen geben H. GAUDIG und seine Mitarbeiter - hier sei auf O. SCHEIBNER und L. MÜLLER verwiesen - Anweisungen, die an Unterrichtsbeispielen und in theoretischen Erörterungen verdeutlicht werden. Fünf mögliche Schritte werden dazu dargelegt:

1. Die Schüler versuchen sich an der Arbeit, dabei sind Irrwege möglich, die zu neuen Versuchen veranlassen.
2. Vormachen des Lehrers und Nachmachen durch die Schüler.
3. Technik und Arbeitsweise werden auf ihre Zweckmäßigkeit im vorbereitenden Gespräch bei der Einführung untersucht.
4. Die erarbeitete Methode wird bis zur Beherrschung eingeübt.
5. Die beherrschten Methoden werden in freier geistiger Arbeit eingesetzt.³⁵⁾

Die freie geistige Arbeit ist nach H. GAUDIGs Auffassung die Krönung der Arbeitsschule. Auf dieses Ziel hin soll der gesamte Unterricht ausgerichtet werden, ihm muß, unter der Idee der Persönlichkeitsbildung, in allen Stunden und Fächern und vom ersten Schultage an alles Bemühen dienen. Die Arbeit in

32) vergl. O. Scheibner: Der Arbeitsvorgang in technischer, psychologischer und pädagogischer Erfassung, a.a.O.S. 79 ff

33) H. Gaudig: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, a.a.O.S. 92

34) ebenda S. 94

35) vergl. ebenda S. 94 f und O. Scheibner: Der Arbeitsvorgang in technischer, psychologischer und pädagogischer Erfassung, a.a.O.S. 63 ff

der Schule soll doch letztlich in den freien Bildungserwerb durch freie geistige Arbeit einmünden. In GAUDIGs Bestimmung "aus eigenem Antrieb, mit eigenen Kräften, auf selbstgewählten Bahnen, zu freigewählten Zielen" ist die methodische Ausrichtung der Arbeitsschule klar definiert. Die Schule kann ja nur die Grundlagen zur Persönlichkeitsbildung legen, sollte dem Schüler aber die Mittel an die Hand geben, auch nach der Schulentlassung an der Verwirklichung seiner Persönlichkeit weiter arbeiten zu können, indem sie ihn befähigt, die Ausbildung seiner individuellen Eigenarten und Fähigkeiten selbständig fortzusetzen.

Wenn H. GAUDIG so Arbeitsschule und Arbeit als die Möglichkeiten einer Schulreform in den Mittelpunkt seiner Überlegungen stellt, erweitert er also den Arbeitsbegriff, indem er alle auf die Bewältigung eines Pensums gerichteten zielstrebigsten Betätigungen, "im weiteren Sinne jede Tätigkeit in der Schule ..." ³⁶⁾, als Arbeit bezeichnet. Nur einer Forderung müssen die Tätigkeiten genügen, sie müssen zur Entwicklung der werdenden Persönlichkeit einen positiven Beitrag leisten. Arbeit im pädagogischen Sinne und Arbeitsschule müssen nach GAUDIG folgende Merkmale aufweisen:

1. Der Unterricht ist in Arbeitsvorgänge zu gliedern;
2. Die Selbsttätigkeit der Schüler bestimmt den Arbeitsprozeß;
3. Dabei sind seine Stufen zu beachten;
4. Die Schüler müssen Arbeitstechniken erwerben, die jederzeit verfügbar sind und eingesetzt werden können;
5. Daneben muß gleichberechtigt die Weckung und Pflege des Arbeitserlebens stehen, das die voluntativen und emotionalen Kräfte beansprucht und weiterentwickelt;
6. Das Tun der Schüler erstreckt sich auf Arbeit an anschaulichen Objekten und Tatbeständen, Arbeit des Auslegens (des Textverstehens), entwickelnde Arbeitsverfahren und darstellende Arbeit (Lesen, Rezitieren, Sprechen, Vortragen, schriftliche Darstellungen, Zeichnen und plastisches Formen).

Bei aller Anerkennung der manuellen Arbeit, die H. GAUDIG in KERSCHENSTEINERS Konzeption als vorherrschend ansieht, deren bildenden Wert er auch hervorhebt und von der er sagt, "technische Arbeit im besonderen lehrt das Denken in Bildern, eine Form..., die ... oft zu wenig gewürdigt wird", ³⁷⁾ verweist er doch

36) H. Gaudig: Der Begriff der Arbeitsschule, a.a.O.S. 10

37) H. Gaudig: Die Arbeitsschule als Reformschule, in: Die Schule der Selbsttätigkeit, hrsg. von L. Müller, Bad Heilbrunn 1963, S. 30

immer wieder darauf, daß die freie geistige Arbeit im Mittelpunkt stehen muß, wobei die manuelle Arbeit wegen der Einsichtigkeit und Durchschaubarkeit der Arbeitsvorgänge den ihr gebührenden Raum einzunehmen hat. Freie geistige Arbeit ist nach GAUDIG das höchste Ziel, das aller Unterricht anstreben muß. Das geschieht einmal über die Einschulung in Arbeitstechniken, die dann unter den verschiedenen Fragestellungen aus den unterschiedlichen Kulturbereichen angewandt werden soll: "Der Schüler muß Methode haben". Daneben steht andererseits das 'Erleben' der Gehalte der Bildungsgüter. Es bezieht sich auf Wille und Gefühle, von denen O. SCHEIBNER Arbeitsgefühl, Arbeitsstimmung, Arbeitsaffekte, Erregungsgefühle, Kraftgefühle, Gefühle der Spannung und Lösung, Hemmung und Förderung, Lust- und Unlustgefühle u.a.m. nennt. 38)

Sie begleiten die Arbeit, entspringen in ihr, können für die Durchführung und den Erfolg bestimmend werden und müssen, soweit sie negativ für die Arbeit sind, unter Kontrolle gebracht und überwunden werden.

Die Arbeitserziehung im Sinne GAUDIGS beschränkt sich also keineswegs auf die Vermittlung von 'Techniken', die nach facheigenen Gesichtspunkten einzusetzen sind. O. SCHEIBNER stellt dazu ausdrücklich fest: "Wir erkennen leicht als Teilaufgaben der Arbeitserziehung, die nebeneinander her, vor allem aber in inniger Verbindung zu betreiben sind: einmal die Einschulung auf die Arbeitstechnik und andermal die Pflege der Arbeitsverfassung, d.h. der seelischen Formung, die das Entstehen der wertvollen Arbeitserlebnisse gewährleistet. Technische Beherrschung einer Arbeit allein, Verfügung über das Werkzeug, ist offenbar noch keine Arbeitsbildung, wenn nicht Arbeitsgesinnung, Arbeitswille, Arbeitskraft zugleich geweckt sind." 39)

Gesinnung, Kraft und Technik sollen im Schüler geweckt werden, damit er in den Situationen, vor die das Leben ihn stellt, sich als Persönlichkeit bewähren kann.

38) vergl. O. Scheibner: Der Arbeitsvorgang in technischer, psychologischer und pädagogischer Erfassung, a.a.O.S. 46 ff

39) ebenda S. 56

F: Arbeit als Grundform der Bildung in P. PETERSENS Jena-Plan-Schule

Um P. PETERSENS Begriff der Arbeit im pädagogischen Sinne verständlich machen zu können, muß zuvor seine Auffassung vom Wesen der Bildung und Erziehung dargestellt werden: Bildung stellt sich in der von P. PETERSEN vorgenommenen Unterscheidung dar als "ein natürlicher Lebensvorgang,... eine besondere Seite in der Entwicklung,... im besonderen Maße geistige Entwicklung. Denn das, worauf alles Bilden abzweckt, ist Form.... Alles Bilden ist an den Einzelnen gebunden... Das Gesetz der Bildung wirkt sich im Individuellen aus für die Zwecke, auf die dieses Individuum angelegt ist.... Als Ergebnis des Bildens gefaßt, und wiederum auf den Menschen bezogen, ist Bildung die Gesamtheit der von einem Menschen in Dienst gesetzten körperlichen und seelischen Funktionen samt den im Bildungsvorgang erworbenen geistigen Gütern." ¹⁾

Erziehung ist und geschieht zunächst funktional, "geschieht ebenso ursprünglich, wie sich das Leben und seine Funktionen vollziehen." ²⁾ Zugleich aber bezeichnet Erziehung "pädagogisches Handeln, d.i. jenes menschliche Unternehmen, absichtlich und planvoll Kinder und Jugendliche zu erziehen und zu bilden." ³⁾

Sie ist "ein allgemeiner Vorgang der Anpassung, des Hineinlebens, richtiger fast des Hineingelebtwerdens in die Gemeinschaft, ein organisches Werden durch soziale Assimilation, ein Hineinleben nicht nur in die Güter und Formen der Kulturwelt, sondern auch in ihre Werte." ⁴⁾

H. DÖPP-VORWALD begreift PETERSENS Erziehungsbegriff als "eine Funktion der geistigen Gemeinschaft,... der Humanisierung, der Vergeistigung, der Menschwerdung des Menschen; sie ist das Erwachen der Schaukräfte des Menschen. Sie geschieht überall da, wo der Mensch vor dem Grunde des Seins steht und aus ihm lebt und handelt, oder anders, wo der Mensch in Grenzsituationen steht." ⁵⁾

Aus diesem Verständnis der Erziehung heraus erhebt sich die Forderung, daß "alle bewußte Pädagogik, alle Führung und Bildung, in diesen Dienst gestellt werden" muß. ⁶⁾

Die Ziele der Bildung und Erziehung sind von P. PETERSEN eindeutig festgelegt: "Ziel der Bildung ist die voll entfaltete Individualität, die innere Freiheit des Einzelnen, Ziel der Erziehung ist und bleibt stets die Gemeinschaft und der Einzelne nur als für die Gemeinschaft, d.h. als Persönlichkeit." ⁷⁾

1) P. Petersen: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Berlin 1962², S. 96 f

2) P. Petersen: Führungslehre des Unterrichts, Braunschweig 1959⁶, S. 14

3) ebenda S. 14 f

4) P. Petersen: Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O.S. 104 f

5) H. Döpp-Vorwald: Die Erziehungslehre Peter Petersens, a.a.O.S. 32

6) ebenda S. 11

7) P. Petersen: Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O.S. 105

Alle Erziehung und Bildung des Menschen geschieht in konkreten Situationen. In seinem Dasein erhellt sich das Sein des Menschen, seine Existenz, und zwar, wenn er sich in Situationen entscheidet. Alle einmal getroffenen Entscheidungen bestimmen im weiteren Verlaufe des Lebens in allen neuen und anderen Situationen das Handeln und Entscheiden mit, sind also in ihrer Auswirkung nicht einmalig. In diesem Entscheidungsvollzug des Menschen geschieht "stets zweierlei in einem: auf der einen - der objektiven - Seite die Ausformung der spezifischen Lebenswelt, so wie sie als Inhalt seines Lebens, als je seine eigene Wirklichkeit, zu ihm gehört, und in eins damit auf der subjektiven Seite die Geburt seines konkreten, gehalterfüllten Selbst als je dieser." ⁸⁾

Diese Situationsgebundenheit von Bildung und Erziehung verlangt für die vorliegende Untersuchung, die Arbeits- und Wirtschaftswelt, in die jeder Mensch hineingeboren und hineingestellt wird, im Sinne P. PETERSENS auf ihre bildenden und erziehenden Gehalte hin zu durchleuchten. Zunächst gliedert er das wirtschaftliche Handeln aus historisch-soziologischer Betrachtung heraus in fünf Stufen:

1. die vorwirtschaftliche Stufe,
2. die Stufe der geschlossenen Hauswirtschaft,
3. die Stufe der Stadtwirtschaft,
4. die Stufe der Volkswirtschaft, ⁹⁾
5. die Stufe der Weltwirtschaft

und bezeichnet die Arbeit als ein Element des wirtschaftlichen Handelns auf allen Stufen, aber "nicht im Sinne von 'Werk' gleich vollendeter Arbeit, sondern wirtschaftlich gesprochen das Mittelstück zwischen Bedürfnis und Befriedigung." ¹⁰⁾

In Würdigung dieses Lebensbereiches für das menschliche Leben hebt er hervor: "Die starke Bindung des g a n z e n Menschen an das wirtschaftliche Zweckhandeln ist ersichtlich so stark, daß sich eine erziehungswissenschaftliche Betrachtung der Arbeit genötigt findet, jede einengende Betrachtung des wirtschaftlichen Handelns zu meiden." ¹¹⁾

Dann stellt P. PETERSEN heraus, daß bei der Arbeit von allen seelischen Kräften des Menschen vornehmlich die intellektuellen beansprucht werden, da sie die Zwecke auffassen, erarbeiten und klären. Für das Zweckhandeln muß aber der Wille zum Schaffen dazukommen, um zusammen mit dem Intellekt die Organe zur Ausführung des Zwecks und die Erreichung des Ziels zu schaffen. ¹²⁾

Von der vorwirtschaftlichen Stufe der Wirtschaft bis hin zur Stadtwirtschaft kann man - nach PETERSEN - noch von einer Einheit der geistigen und manuellen

⁸⁾ H. Döpp-Vorwald: Die Erziehungslehre Peter Petersens, a.a.O.S. 32

⁹⁾ vergl. P.Petersen: Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O.S. 110 f

¹⁰⁾ ebenda S. 112 f

¹¹⁾ ebenda S. 113

¹²⁾ vergl. ebenda S. 115 f

Arbeit sprechen. Hier ist die Totalität des Menschen im Arbeitsvollzug noch gewahrt. Erst die Wandlung zur mechanisierten Produktion, der Einsatz von Naturkräften an Stelle der menschlichen Arbeitskraft und die Arbeitsteilung, endlich auch die zunehmende Verwissenschaftlichung der Technik und der Arbeitsmethoden führen zum entscheidenden Bruch. Der Mensch kann seine ganze Persönlichkeit im Arbeitsprozeß nicht mehr einsetzen, ist nur teilweise beansprucht und muß deshalb verkümmern. ¹³⁾

"Weil aber der Mensch von Ursprung her auf ein Ganzes angelegt ist, kann er sich nicht dabei begnügen, mit einem Teilchen seines Selbst irgendwo in einer Triebkette, einem Schwungrad, einem Lagerraum, einem Motor zu stecken. Und ein weiteres: Er will den vollen Ertrag seiner Arbeit..." ¹⁴⁾

Kennzeichen aller arbeitsteiligen Wirtschaft sind nach PETERSENS Auffassung, daß der Erzeuger, der Hersteller das produzierte Gut selbst nicht nutzt und verbraucht und dementsprechend das gemeinsame Ziel aller an der Produktion Beteiligten nicht mehr einsichtig ist. Im Gegensatz zu den 'idealistischen' Forderungen vertritt P. PETERSEN die Auffassung, es sei nicht möglich, "die Arbeiter über sämtliche Zusammenhänge ihrer alltäglichen einförmigen Arbeit aufzuklären, den Arbeitern Einsicht in möglichst alle Stadien des Arbeitsprozesses gewähren (zu) wollen, welche die Arbeit durchlaufen muß, um schließlich zu einem Ganzen zusammengefügt zu werden." ¹⁵⁾

An der wirtschaftlichen Praxis ausgerichtet und orientiert, stellt er dem eine andere Ansicht gegenüber; "eine harte, Arbeit als Lebensnotwendigkeit, als Lebenszwang, als Nötigung eherne, unerbittliche. Jeder, der eine andere Ansicht lehrt, ... der verwischt unheilvoll eines der realsten und wirksamsten Erziehungsmittel, die uns umgeben.... Die Arbeit als Fluch ist eine richtige Empfindung, den Tatsachen nüchtern abgesehen. Und die Adellung der Arbeit durch das Christentum, d.h. schließlich die Umkehrung jenes Fluches in eine sittliche Aufgabe des Menschengeschlechtes, das ist der Sieg des Menschen über einen Fluch. Allein jeder Mensch muß diesen Fluch bei sich selber und an sich selber einmal tragen und ihn auch austragen, bevor ihm - vielleicht - die Wendung zu einer sittlichen Erfassung seiner Arbeit gelingt. Also gilt es, keinem Aufwachsenden die Arbeit romantisch zu verfärben, sondern sie ihm so hinzustellen, wie sie ist, neben dem, was er aus ihr machen kann und soll, und dies ist hinzuzufügen: daß ohne den Weg über die ernste, auch den Fluch und seinen Druck nicht ersparende, Arbeit kein Weg zu einer Persönlichkeit führt, und daß allem persönlichen Leben nicht der geringste Gehalt, vor allem aber die Tiefe

13) P. Petersen: Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O.S. 157

14) ebenda S. 117

15) ebenda S. 122

mit aus dem quillt, was er in der Auseinandersetzung mit der Arbeit erlebt." 16)

Das wirtschaftliche Handeln und damit auch die Arbeit - als eine Sonderform - ist dem Menschen aber nicht von Natur aus gegeben. Aus dem Spiel, einer dem Menschen eigenen Lebensform, muß sich unter dem Druck der wirtschaftlichen Verhältnisse und der Lebensnot der Menschen allmählich eine rechte Einstellung zur Arbeit entwickeln, denn die Natur des Menschen wird von der wirtschaftlichen Betätigung in einer eigenartigen Weise mitbestimmt. Der Bezug Mensch - Wirtschaftswelt muß in diesem Sinne voll Beachtung finden. 17) "Die Wirtschaftswelt gehört zu den sogenannten Außenfaktoren der Erziehung, und so kann sie, mit all ihren Stufen und Formen als Gegensatz zu dem vorgestellt werden, was die Innenwelt des Menschen ausmacht ..." 18)

Nach P. PETERSENs Menschenverständnis kann durch die Wirtschaftswelt und durch die Arbeit das menschliche Anlagengefüge, die Innenwelt, nicht überschritten werden. Den möglichen Wirkungen ist hier eine entscheidende Grenze gesetzt. Der Arbeitsstoff kann nur auf den Körper gehen, das Körpergefühl mitbedingen und damit nur die Stimmungen, die Auffassung von Mensch und Welt in eigenartiger Weise mitbestimmen. 19)

Es ist "immer erst das S c h a f f e n (am Gegenstand), aus dem die das Innere und Eigene eines Menschen entfaltenden Wirkungen stammen. So ist alles wirtschaftliche und kulturelle Handeln ein Bilden von innen heraus in die Gegenstände hinein. Wird aber die Tätigkeit an dieselben oder gleichen Gegenstände gekettet, so vereinseitigt der Arbeitsgegenstand die Innenentwicklung." 20)

Eine absolute Spezialisierung wird von P. PETERSEN als theoretisch möglicher Einzelfall gesehen. Aus der realistischen Schau der Welt und der Menschen erkennt er als Gegenkräfte die 'Nebenberufe', die vor einer Vereinseitigung bewahren. Auch werden, als Gegensätze im wirtschaftlichen Handeln, Handarbeit und Industriearbeit einander gegenübergestellt. "Handarbeit hält am ehesten ihr Ziel fest, den Stoff zu veredeln, ihn geistig zu durchdringen, und es sind ... keineswegs jene Maler, Tischler, Uhrmache und Schmiede usw. verschwunden, die sich an einzelne Stücke derartig hingeben können, daß sie sich fast an sie verlieren und sich nicht entschließen können, diese Stücke zu verkaufen. So lebt ja auch der Junge in seinem Werk und entschließt sich schwer, Stücke ... herzugeben oder zu verkaufen, und nur wenn ihm ein Ziel der Gemeinschaft gewiesen wird, ... bietet er es aus.... Bleibt es gewiß auch die Ausnahme, daß Mensch und Werk so innig miteinander verwachsen, so ist es doch typisch für alle handge-

16) P. Petersen: Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O.S. 123

17) vergl. ebenda S. 127

18) ebenda S. 127

19) vergl. ebenda S. 128 f

20) ebenda S. 129

staltende Arbeit, die zu einem Ganzen führt, daß sich in ihr der Mensch als ein Stück erkennt, das zu ihm gehört. Ganz anders beim Fabrikarbeiter. Hier ist jene Einstellung zur Arbeit von vornherein erschwert, ja in der Regel unmöglich. Wer nur 'Werkstücke' einer ganz bestimmten Art anfertigt,... der kann nicht auf Qualität und Formgebung in höherem Sinne eingestellt sein. Das kann nur derjenige, der das Ganze seines Werkes in allen seinen Arbeitsvorgängen erlebt. Und damit ist entschieden, welche Arbeitsvorgänge allein in den Bildungsvorgang von Schulen aller Art hineingehören." 21)

Auf die Frage schließlich, ob das wirtschaftliche Handeln für die Erziehung ein geeignetes Mittel ist, ob es bildenden und erziehenden Wert hat, kommt P. PETERSEN zu einer zweifachen Ansicht: im Raum der Bildung ist dem wirtschaftlichen Handeln durchaus positive Wirkung zuzuerkennen, sofern es sich um Kräftebildung handelt, auch in Bezug auf die seelischen Kräfte. Da aber das Prinzip der Wirtschaftlichkeit auf allen Gebieten destruktiv wirkt, kann Erziehung in ihrem Bezug auf Gemeinschaft durch wirtschaftliches Handeln nicht verwirklicht werden. 22)

Aus dieser Erkenntnis ergibt sich für ihn zwingend zunächst die Folgerung: "Das Wirtschaftsleben ist ... in jeder Weise ungeeignet, durch sich über die Stufe der entwickelten Individualität hinauszuführen und die Persönlichkeit im Menschen zu vollenden." 23)

Aber das unbedingte Verhaftetsein aller Erziehung und Bildung an die reale Umwelt und Wirklichkeit des Menschen nötigt zugleich auch zu einer anderen Stellungnahme. Das Gerichtetsein der menschlichen Existenz auf das Über-Sich-Hinaus, das Transzendente, der Bezug auf die Gemeinschaft und das Aufbrechen von Grenzsituationen im Wirtschaftsleben, vor die der Mensch immer wieder erneut gestellt wird und in denen er sich immer wieder erneut bewähren kann und muß, bedingen geradezu das Hereinnehmen auch dieses Lebensbereiches in den Raum der Erziehung, auch "wenn man sich ihm gegenüber nicht objektiv einstellen(kann)... Es wird eine Überprüfung der Elemente des wirtschaftlichen Geistes mehreres ergeben, das eine erziehende Gemeinschaft verwerten wird, ja verwerten muß, wenn sie nicht eine romantische, sondern eine lebenswahre Gestalt annehmen soll. Das erste ist die Tatsache und der Charakter der Arbeit. Wir haben Arbeit als Zweckhandeln unter dem ökonomischen Prinzip gefaßt und sie dadurch von dem Verhalten des vorwirtschaftlichen Menschen wie des spielenden Kindes geschieden. Die Arbeit geht gegen die menschliche Natur, jede Generation muß sich die wirtschaftliche Natur von neuem erwerben, ja, jeder einzelne muß sie sich alltäglich nicht ohne viel Anstrengung wahrnehmen.... Deswegen gilt es schlicht und offen

21) P. Petersen: Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O.S. 132 f

22) vergl. ebenda S. 140 ff

23) ebenda S. 150

die Arbeit anzusehen als das, was sie ist: hart, bitterhart und bitternotwendig, unvermeidliches Menschenlos.... Und alle Mittel gilt es zu ersinnen und zu erproben, vor allem aber dem Leben abzulauschen, nicht um der Arbeit selber den Charakter der Härte zu nehmen, was unmöglich ist, sondern um dem Menschen über die harten Lebensstunden hinaus eine Welt zu bereiten, die ihn die Arbeit ertragen, ja schließlich gern tun läßt." ²⁴⁾ Zweck der Arbeit kann und darf also nie sie selbst sein, sie hat dienenden Charakter, soll den Menschen von seiner Lebensnot befreien, "um ihn sein Leben ausleben und genießen zu lassen. Es ist der Kampf der persönlichen Mächte im Menschen um ihre freie und rastlose Entfaltung." ²⁵⁾

Für die Erziehung ergeben sich daraus zwingende Konsequenzen: Alle Arbeit muß möglichst der Handarbeit im oben beschriebenen Sinne angeglichen werden. Dazu ist nötig, daß "für alle Arbeit das Verständnis des Zusammenhanges, in dem sie steht, und der Zwecke, denen sie dient, geweckt und wachgehalten werden" muß; "allein, das wird stets nur an das Problem der inneren Überwindung der Arbeit heranführen, mehr nicht, der weiterführende Schritt macht die Arbeit zu einer genossenschaftlichen, d.h. alle Arbeitenden werden zu Genießern ihrer gemeinsamen Arbeit.... Alsdann muß aber jede Arbeit mithervorwachsen aus den Bedürfnissen derer, die sie ausführen sollen.... Die Arbeit soll (in der Schule) aus den Bedürfnissen der Kinder selbst hervorwachsen heißt bedenken, daß sich diese Bedürfnisse aus zwei Faktoren zusammensetzen, das sind die individualen u n d die Gemeinschaftsbedürfnisse." ²⁶⁾

Für die Erziehungswelt der Schule bedeutet das, über die funktional sich vollziehende Erziehung hinaus durch planmäßige und bewußte Gestaltung der spezifischen Situation ihre Transparenz deutlich zu machen und ihren Unbedingtheitscharakter aufzuweisen, um so "dem Menschen zu seiner Menschwerdung Hilfe zu leisten, d.h. ihm, soweit möglich, dazu zu helfen, daß Bildung und Erziehung ... an ihm geschehen könne. Also: Alles bewußte pädagogische Handeln hat seinen verpflichtenden Sinn, seine Aufgabe, sein Ziel darin, das funktionale Erziehungsgeschehen herbeizuführen, zu induzieren, zu ermöglichen, zu fördern." ²⁷⁾ Dann wird die Situation zu einer pädagogischen Situation, zu einem "problemhaltigen Lebenskreis von Kindern und Jugendlichen um einen Führer; von diesem in pädagogischer Absicht derart geordnet, daß jedes Glied des Lebenskreises genötigt, (gereizt, aus sich herausgetrieben) wird, als ganze Person zu handeln, tätig zu sein." ²⁸⁾

24) P. Petersen: Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O.S. 150 f

25) ebenda S. 152

26) ebenda S. 153

27) H. Döpp-Vorwald: Die Erziehungslehre Peter Petersens, a.a.O.S. 66 f

28) P. Petersen: Führungslehre des Unterrichts, a.a.O.S. 20

Diese Situation ist durch Führung im Unterricht so zu gestalten, daß sie einen 'Als-Ob-Charakter' erhält: Es gilt, nicht die unmittelbar wirkliche Lebenssituation in das Unterrichtsgeschehen einzubeziehen, sondern diese für den Zweck der Erziehung so zu verändern, wie es der 'Individuallage' der Kinder entspricht.²⁹⁾ Für die Arbeitserziehung bedeutet das, nicht die echten wirtschaftlichen Situationen der Produktion für den Unterricht heranzuziehen, also nicht in Betrieben die Realsituation unmittelbar zum Mittel der Erziehung zu machen. Die Begründung dazu findet sich besonders deutlich in P. PETERSENS oben wieder-gegebener Charakterisierung der Industriearbeit. Da Erziehung immer einen Bezug auf die Gemeinschaft beinhaltet, muß dieser auch in der pädagogischen Arbeit herausgestellt werden. Einmal läßt sich dieser Bezug in der genossenschaftlichen Form des Arbeitsvorganges selbst aufweisen, zum anderen wird er aber auch in der gemeinschaftlichen Genießung des Arbeitsergebnisses oder -produktes deutlich. Für die Erziehungssituation in der Schule bedeutet das, Arbeit aus dem Spiel über die Zwischenform des Helfens bei der Arbeit zu verwirklichen.³⁰⁾

Die besondere Zwischenform des Helfens bei der Arbeit hat einen bedeutenden Platz in der Erziehungsschule. Sie kann zu einer vorläufigen Arbeitserziehung in besonderer Weise beitragen, ist doch solches Helfen eine dem Kinde adäquatere Form des Handelns als die selbständige Arbeit, vom Spiel her geläufig und in vielen Spielsituationen praktiziert. Das Helfen in einer Arbeitssituation kann schon echte sittliche Erziehung sein und führt zu frühzeitiger Übung der Arbeitstugenden, die Erziehungsziele der Arbeitserziehung sind. Auf die Schulpraxis angewandt, ergeben sich nun zwei Möglichkeiten für den Arbeitseinsatz: die Gruppenarbeit und die Kurse. Entsprechend der Schulorganisation der Jena-Plan-Schulen vollzieht sich die Arbeit in den Stammgruppen nach dem gruppenunterrichtlichen Verfahren. "In der Untergruppe ist Gruppenarbeit vom ersten Tage an die Form der Erarbeitung des Lesens, Schreibens und Rechnens samt Malen und Zeichnen, in den Mittel- und Obergruppen Form für alle Gemeinschaftsarbeit, die sich an Lebensseinheiten aus der Natur oder an Kulturgebiete anschließt; in der Obergruppe außerdem für das manuelle Arbeiten, wenn in der Mittelgruppe die Elementargrammatik des Technischen gelehrt worden ist."³¹⁾

Die Arbeit als Grundform der Bildung und Erziehung bestimmt die Einführungs- und Einschulungskurse: "Einführungskurse" dienen dazu, "in die Anfänge des Lesens, Schreibens und Rechnens an Hand verschiedenartigster Arbeitsmittel, mit Hilfe von Lernspielen usw. einzuführen", die Kinder "den rechten Gebrauch zu lehren, ihnen Arbeitsanweisungen zu geben, um in der Gruppenarbeit über das

29) vergl. P.Petersen: Führungslehre des Unterrichts, a.a.O.S. 12 und H.Döpp-Vorwald: Die Erziehungslehre Peter Petersens, a.a.O.S. 68 ff

30) vergl. P.Petersen: Führungslehre des Unterrichts, a.a.O.S. 34

31) ebenda S. 103

hinauszukommen, was sie aus der Arbeitsgemeinschaft und besonders von den ihnen zugeordneten 'Helfern' lernen, übernehmen, erfahren und gewiesen erhalten. Gleichen Charakter tragen die Kurse zur Einführung in die Elementargrammatik des manuellen Arbeitens, der Anfänge eines fremdsprachlichen Unterrichts, in dem Gebrauch des Atlases, der Nachschlagewerke u.dgl. m." 32)

In den Niveaukursen für Deutsch und Rechnen werden die in den Stammgruppen üblichen Arbeitsformen unter dem fachwissenschaftlichen Aspekt bevorzugt, in den Wahlkursen hingegen jene, die aus den besonderen Fachgebieten abgeleitet werden. Eine Elementargrammatik muß den Kindern für jedes Fach und für jede Technik übermittelt werden, damit sich mit ihrer Hilfe selbständige Arbeit und Weiterarbeit an den in der Schule vorkommenden Stoffgebieten vollziehen kann. Wenn das Kind die Elementargrammatiken erworben hat, steht ihm der Zugang zu allen Materialien, allen Werkzeugen, Maschinen und Lernmitteln frei, die dann aus Kenntnis der Sache auch in rechter Weise für die Arbeit eingesetzt werden. 33)

Für die vorliegende Untersuchung ist die Bedeutung der Werkgrammatik als Sonderform des Unterrichts und als Fach besonders hervorzuheben. Dazu führt P. PETERSEN im einzelnen aus:

" a) In der Untergruppe ~~vvv~~ ist die Werkarbeit rein phantasiebetont. Durch konkrete lebensvolle Berührung mit den Dingen wird der Symbolcharakter der Sprache belebt. Bestimmte Themen werden nicht gestellt.... Die Kinder gestalten, was sie wollen. Sie zeichnen, malen, bauen und gestalten in Ton, Papier, Karton, dünner Pappe und Bast ...

b) In der Mittelgruppe ... wird im wirklichen Gestalten die Einschulung zur Hauptaufgabe, damit in der Obergruppe auch im Werkschaffen sich freie Arbeitsgemeinschaften bilden können.... Wir bauen zunächst weder Kästen noch Mappen, weder Zahnbürstenbretter noch Gartenstühle, weder physikalische Apparate noch germanischen Waffenschmuck. Mit Reststücken verschiedenster Materialien und entsprechenden Werkzeugen gilt es hier, das technische Elementarwissen und -können unabhängig von irgendwelchem Gegenstandsbauen herauszuarbeiten. Durch diese 'Werkgrammatik', die sich auf Holz-, Metall-, Papp-, Glasarbeit und die Zeichen- wie Schrifttechniken erstreckt, lernen die Kinder die wichtigsten Werkgesetze kennen und anwenden und werden dadurch später ihre individuellen Arbeiten vor Pfuscherei bewahren. Bei der technischen Einschulung spielt die Werkzeug- und Materialkunde eine Hauptrolle...

c) In der Obergruppe..." kann "das Kind die Techniken frei anwenden. In dem Umfange wie die technisch-wirklichen Kenntnisse und Fertigkeiten erworben wurden

32) P. Petersen: Führungslehre des Unterrichts, a.a.O.S. 103

33) vergl. P. Petersen: Der kleine Jena-Plan, Braunschweig 1963, S. 43 f

den, steht nunmehr die Benutzung von Material, Werkzeug, Maschinen und Arbeitsmitteln frei.... Auf diese Weise wird eine innige Verbindung des zeichnerisch wirklichen Gestaltens mit dem gesamten Schulleben und der Arbeit möglich.... Einige schwierige Techniken (Drechslerarbeiten, Ätztechniken u.a.) bleiben dann für besondere freiwillige Arbeitsgemeinschaften der 'Obergruppe'." 34)

Dieser didaktische Aufbau entspricht den von P. PETERSEN aufgezeigten Stufen der Bildung und des Lernprozesses 35), der immer folgende Merkmale aufweisen muß: "Nach gemeinsamer Besprechung des neuen Arbeitsgebietes werden die Arbeitsmittel und Arbeitswege einzeln oder mit den Tischgruppen besprochen, und es setzt über Monate hin ein vielgestaltiges Schaffen am Stoff ein. Sobald die ersten Ausarbeitungen fertiggestellt sind, beginnen Berichte mit anschließenden Aussprachen zur Erweiterung und Vertiefung, aber auch zur Befestigung des für alle Wissenswerten aus den abgehandelten Teilgebieten, und dies wiederholt sich so lange, bis eine (natürlich immer nur sehr relative) Erschöpfung des Themas erreicht ist und sich das Verlangen nach einem neuen Gebiet einstellt." 36)

Gleichzeitig ist damit für den Lehrer eine Anweisung für die Führung im Unterricht gegeben; Arbeitsanweisungen, Arbeitsmittelanweisungen und Arbeitsaufforderungen an die Schüler charakterisieren sein Handeln. 37)

Bei den hier angeführten Schritten des Arbeitsprozesses, die sich zum Teil schon bei G. KERSCHENSTEINER, H. GAUDIG und O. SCHEIBNER finden, handelt es sich nach H. DÖPP-VORWALD um die gleichen, wie sie in wissenschaftlichen Arbeitsgemeinschaften nachzuweisen sind. "Daß dieses gruppenunterrichtliche Verfahren sowohl in seiner kindgemäßen Abwandlung wie in einer verfeinerten und vertieften Weise auch auf einer fortgeschrittenen Problemebene angewandt werden kann, gerade das macht diesen schulpädagogischen Ansatz so überzeugend und weist auch den Weg zu seiner sinngemäßen Übernahme für die höheren, notwendigerweise dann mehr fachlich orientierten Schulstufen." 38)

34) P. Petersen: Der kleine Jena-Plan, a.a.O.S. 44 f

35) vergl. P. Petersen: Führungslehre des Unterrichts, a.a.O.S. 86 und S. 138 ff

36) P. Petersen: Der kleine Jena-Plan, a.a.O.S. 46; vergl. dazu auch H. Döpp-Vorwald: Die Erziehungslehre Peter Petersens, a.a.O.S. 106 f

37) vergl. P. Petersen: Führungslehre des Unterrichts, a.a.O.S. 155

38) H. Döpp-Vorwald: Die Erziehungslehre Peter Petersens, a.a.O.S. 108 f

G: Polytechnische Bildung und Erziehung

a) Historischer Überblick

Ein andersartiger Verlauf kennzeichnet die Entwicklung des Schulwesens seit der Oktoberrevolution in der Sowjetunion und den Neuaufbau des Schulwesens in der sowjetisch besetzten Zone Deutschlands nach 1945. Bis zur Gründung der DDR im Jahre 1949 waren schon einige grundlegende Schulgesetze verabschiedet worden, die die Errichtung polytechnischer Schulen wie in der SU festlegten. Hier muß zunächst das 'Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule' von 1946 angeführt werden. Dort wird "allen Jugendlichen ... das gleiche Recht auf Bildung und seine Verwirklichung entsprechend ihren Anlagen und Fähigkeiten garantiert.¹⁾ Hervorzuheben ist ferner eine starke Betonung der naturwissenschaftlichen Fächer, der Aufbau der achtjährigen allgemeinen Grundschule und die Einführung eines ausgeprägten Fachunterrichts. "Dies alles schuf wesentliche Voraussetzungen für die spätere Hinwendung zu den Fragen der polytechnischen Bildung und Erziehung."²⁾ Diese Ausrichtung des Schulwesens gründet sich auf die zehnte These des Kommunistischen Manifests von 1848, in der die Vereinigung der Erziehung mit der materiellen Produktion gefordert wird, denn "innerhalb des gesamtpädagogischen Komplexes kommt der Arbeit in der materiellen Produktion als der wichtigsten Bedingung der Erziehung des kommunistischen Bewußtseins eine besondere Bedeutung zu."³⁾

Im 'Kapital' fordert K. MARX die "Verbindung von produktiver Arbeit mit Unterricht und Gymnastik", worin er "die einzige Methode zur Produktion vollseitig entwickelter Menschen" sieht.⁴⁾

Eine solch vollseitige Entwicklung kann jedoch nur in Verbindung mit dem Arbeitsprozeß geschehen und auch dann nur in einer kommunistischen Gesellschaft. Dazu gehört nach MARX die allseitige Beweglichkeit des Arbeiters, die mit Mobilität, d.h. der Einsatzmöglichkeit in allen Zweigen und Phasen der Produktion, gleichgesetzt werden kann. Damit soll der Vereinseitigung, der Enthumanisierung des Menschen durch die Arbeit entgegengewirkt werden. "Die Natur der großen Arbeit bedingt daher Wechsel der Arbeit, Fluß der Funktion, allseitige Beweglichkeit des Arbeiters."⁵⁾ Damit sich der Mensch allseitig entwickeln kann, muß dieser Prozeß in und mit der Bildung beginnen. Das erfordert die Hereinnahme der Arbeit in die Schule und die enge Verbindung von Schule und Produk-

1) H. Klein: Polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR, rde, Hamburg 1962, S. 15

2) ebenda S. 17

3) Th. Dietrich: Sozialistische Pädagogik - Ideologie ohne Wirklichkeit, Bad Heilbrunn 1966, S. 26

4) K. Marx: Das Kapital I, S. 509, zit. nach Dietrich, a.a.O.S.32

5) ebenda S. 512, zit nach Dietrich a.a.O.S. 34

tion. K. MARX gebraucht in diesem Zusammenhang den Terminus 'Technologie', 'technological', 'technologisch', der in ähnlichem Sinne sowohl in den Utopien von MORUS, CAMPANELLA und BACON und bei den utopischen Sozialisten FOURIER und OWEN gebraucht wurde, wie auch als feststehende Bezeichnung in der 'Ecole polytechnique' in Paris seit 1795 nach dem von LAVOISIER entworfenen 'Plan einer für das Volk notwendigen Erziehung' als Bezeichnung nachweisbar ist.

MARX fordert Schulen, "worin die Kinder der Arbeiter einigen Unterricht in der Technologie und praktischen Handhabung der verschiedenen Produktionsinstrumente erhalten." ⁶⁾ Darin sieht er einen Weg, der Enthumanisierung durch die Arbeit vorzubeugen, die nach seiner Theorie allein eine Folge der kapitalistischen Ausbeutung der Arbeiter durch die Trennung von Produktionsmitteln und Arbeitskraft ist.

O. ANWEILER weist darauf hin, daß die Herkunft des Begriffes 'technological training' bei K. MARX nicht eindeutig nachweisbar ist; nach dessen Ansicht beruhe aber die Zukunft der Erziehung "auf der Verbindung von produktiver Arbeit mit Unterricht und Gymnastik, und zwar 'nicht nur als eine Methode zur Steigerung der gesellschaftlichen Produktion, sondern als einzige Methode zur Produktion vollseitig entwickelter Menschen' (MARX 1867)." ⁷⁾ Damit ist die inhaltliche Bestimmung des Begriffes 'technological training' gegeben. In der 'Genfer Resolution' wird das Programm für Erziehung und Bildung dann klarer umrissen: "Unter Bildung verstehen wir drei Dinge:

Erstens: Geistige Bildung;

Zweitens: Körperliche Ausbildung, solche, wie sie in den gymnastischen Schulen und durch militärische Übung gegeben wird;

Drittens: Polytechnische Erziehung, welche die allgemeinen wissenschaftlichen Grundsätze aller Produktionsprozesse mitteilt und gleichzeitig das Kind und die junge Person einweiht in den praktischen Gebrauch und die Handhabung der elementaren Instrumente aller Geschäfte." ⁸⁾

In dieser Instruktion wird auch gefordert, daß "jedes Kind ohne Unterschied vom neunten Jahre an... ein produktiver Arbeiter werden" soll, daß "die Kinder in drei Klassen geteilt" werden, "vom neunten bis zwölften Jahre,... vom dreizehnten bis fünfzehnten Jahre und von sechzehn bis siebzehn Jahren,... die Beschäftigung der ersten Klasse in irgend einer Werkstelle oder häuslichen Arbeit... auf zwei Stunden beschränkt wird, die der zweiten auf vier, und die der dritten auf sechs Stunden." ⁹⁾

6) K. Marx: Das Kapital, zit. nach Th. Dietrich: Sozialistische Pädagogik - Ideologie ohne Wirklichkeit, a.a.O. S. 36 f.

7) O. Anweiler: Polytechnische Bildung und Erziehung, in: Ztschr. f. Pädagogik, Weinheim 1964, Heft 2, S. 185

8) K. Marx: Instruktionen an die Delegierten des provisorischen Generalrates zu einigen Fragen, zit. nach h. Klein: Polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR, a.a.O. S. 119

9) ebenda S. 118

Die Bedeutung der Arbeit für Bildung und Erziehung bei K. MARX kann noch genauer bestimmt werden: Sie ist nicht Selbstzweck, dient vielmehr einerseits der Menschwerdung des Individuums, andererseits der Umgestaltung der Gesellschaft in Richtung auf die klassenlose, d.h. die humane oder - dem gleichgesetzt - kommunistische Gesellschaftsordnung. Arbeit treibt die Entwicklung voran; sie muß deshalb in die Bildung und Erziehung hineingenommen werden. Sozialistische Bildung ist unter diesem Aspekt:

- "1. Produktiv nützliche Arbeit... In ihrem Mittelpunkt steht die produktive Arbeit im Sinne der wirtschaftlichen Nützlichkeit; sie ist mit Unterricht verbunden.... Als polytechnische Erziehung will sie praktische Fabrik- oder Werkstattarbeit mit Lehre verbinden und damit zugleich in die Gesetze der Produktion einführen... Die Verwirklichung dieses Prinzips soll den Unterschied zwischen körperlicher und geistiger Arbeit aufheben...
2. Körperliche und ästhetische Bildung... Erst das Zusammenwirken der genannten Glieder verbürgt unter dem Primat der Arbeitspädagogik die vollseitige und allseitige Bildung des Menschen...
3. Naturwissenschaftlicher und Geschichtsunterricht auf ideologischer Basis. Erziehung und Unterricht von der Produktion aus fordern eine Intensivierung und Mittelpunktstellung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer sowie der Geschichte..." entsprechend "dem von Engels begründeten 'dialektischen Materialismus'..."
4. Ideologie des wissenschaftlichen Sozialismus... Sie unterstützt die Entwicklung eines 'kommunistischen Bewußtseins' von der Wissenschaft her und sorgt mit für die Heranbildung kommunistischer Menschen...
5. Autoritativer Unterricht... Der junge Mensch muß sich zuerst dem Autoritätsanspruch der Ideologie beugen, dann kann er für die Ideologie aktiv werden...
6. Kollektiverziehung... Das Kollektiv weist dem einzelnen die Rolle zu, die dieser in der Gesellschaft zu 'spielen' hat...
7. Einheitserziehung. Die schulische Erziehung muß eine einheitliche sein und kann daher nur in der Einheitsschule erfolgen.... Die Einheitsschule soll die freie Entwicklung in einem für alle gleichen Milieu garantieren und vor allem das solidarische Verhalten ... vorbereiten und pflegen." ¹⁰⁾

Entsprechend dieser ideologischen Grundlegung wurde das sowjetische Schulwesen nach 1918 aufgebaut. Entscheidenden Einfluß hatten N. K. KRUPSKAJA und BLONSKIJ. Sie entwarfen eine Grundlegung der polytechnischen Bildung, die O. ANWEILER in

10) Th. Dietrich: Sozialistische Pädagogik - Ideologie ohne Wirklichkeit, a.a.O. S. 71 ff

folgenden Punkten zusammenfaßt:

- "1. Im Mittelpunkt steht das allseitige Studium der Arbeit in ihrer modernen industriellen Form auf der Grundlage praktischer Teilnahme der Schüler am Produktionsprozeß..."
2. Dabei "handelt es sich um eine wissenschaftlich erhellte Erfahrung und nicht bloß Praxis..." Sie "soll zu allgemeinen theoretischen Erkenntnissen ...führen.
3. Die ... Bedeutung der praktischen Produktionsarbeit beruht auf der Überzeugung von der Abhängigkeit des Erkenntnisprozesses vom Tun... und dem Glauben an den Erziehungswert der kollektiven Produktionsarbeit...
4. Die Aufgabe der polytechnischen Schule besteht nicht in der Heranbildung enger Spezialisten, sondern vielseitig gebildeter Menschen mit einem 'polytechnischen Horizont'...
5. Der sozialistische Charakter ... äußert sich vor allem in der Erziehung zur kollektiven Arbeitsorganisation in der sozialistischen Produktion." 11)

11) O. Anweiler: Polytechnische Bildung und Erziehung, a.a.O.S. 188 f

b) Die Gestaltung der Schule in der DDR

In der sowjetischen Zone wurde 1946 die Schulorganisation zunächst entsprechend dem früheren Aufbau in Deutschland beibehalten. Auf die achtjährige Volksschule (7. bis 15. Lebensjahr) folgten die Berufsschulen (2 bis 3 Jahre) und die Oberschulen. Neu eingeführt wurden lediglich die 'Arbeiter und Bauernfakultäten', die Fachschulen und Abendoberschulen, die an den Besuch der Berufsschulen anschlossen und zur Hochschulreife führten. Die Unterrichtsgestaltung entsprach weithin den Intentionen der Reformpädagogik. "Die polytechnische Bildung und Erziehung sah man im wesentlichen ... als eine Aufgabe an, die im Rahmen der vorhandenen Unterrichtsfächer, vor allem in der Mathematik und den Naturwissenschaften zu lösen sei." ¹²⁾ Erst die vom XIX. Parteitag der KPD/SU festgelegten Richtlinien (1952) zur polytechnischen Bildung belebten die Diskussion erneut. In der DDR konnten zwar schon seit 1950 Anfänge des Aufbaus der zehnklassigen Grundschule beobachtet werden, jedoch wurde erst 1953 die eigentliche polytechnische Bildung dort konzipiert, bis 1958 allerdings die Schulorganisation nicht mehr verändert. Versuchsschulen wurden errichtet, um die verschiedenen, aus der Praxis abgeleiteten Programme zu erproben, aber noch 1956 wurde festgestellt: "Der Inhalt der Allgemeinbildung ist bisher durch die Überbetonung der geisteswissenschaftlichen Fächer und intellektueller Fähigkeiten gekennzeichnet." ¹³⁾ Die Schüler der zehnten Klasse wurden zwar schon in Landwirtschaft und Industrie eingesetzt, Praktika wurden durchgeführt und auch die Jugendorganisation suchte Beiträge zu leisten, indem 'Schülerbrigaden' ins Leben gerufen wurden; es gab aber von den Betrieben einerseits und den Schulen andererseits aus kaum überwindbare Hemmnisse für die polytechnische Bildung und Erziehung. Auch erste Versuche mit dem 'Tag der produktiven Arbeit' wurden unternommen. Die Ergebnisse rechtfertigten jedoch insgesamt kaum den Aufwand. Erst 1958 wurden dann durchgreifende Änderungen erkennbar. So proklamierte W. ULBRICHT: "Das wichtigste am polytechnischen Unterricht ist die Verlegung eines Teils des Unterrichts in die Produktionsstätten." ¹⁴⁾ Im Juli 1958 erschien dann die vom 'Ministerium für Volksbildung' herausgegebene neue Stundentafel, nach der die Schüler der 7. bis 12. Klasse wöchentlich an einem Tage drei bis vier Stunden in einem Betrieb der Landwirtschaft oder der Industrie einzusetzen waren. ¹⁵⁾ Seit dem 1. September 1958 ist diese Veranstaltung zu einer festen Einrichtung in den Schulen der DDR geworden.

¹²⁾ H. Klein: Polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR, a.a.O.S.21

¹³⁾ Aufgaben und Probleme der deutschen Pädagogik, Berlin 1956, zit. nach K. Schmitt: Naturlehre - polytechnisch oder exemplarisch? Bochum o.J., S.55

¹⁴⁾ zit. nach K. Schmitt, a.a.O.S. 56

¹⁵⁾ vergl. H.Klein: Polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR, a.a.O.S.36

Da zunächst noch keine Lehrpläne vorlagen, wurden auf örtliche Ebene in Zusammenarbeit zwischen Schule und Wirtschaft nach den vorhandenen Gegebenheiten Pläne aufgestellt und erprobt. Dabei stellt sich heraus, daß sowohl für den Einsatz in der Industrie als auch in der Landwirtschaft bei allen Schülern gewisse Grundkenntnisse fehlten. Das bedingte eine entsprechende Ausweitung der Lehrpläne, die aber nach örtlichen Gegebenheiten ausgerichtet waren. In Industriebetrieben wurden die Lehrwerkstätten zum Erwerb der notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten genutzt, in überwiegend landwirtschaftlichen Gebieten wurde der Unterricht dementsprechend gestaltet, wobei aber erhebliche Verzerrungen auftraten. 16)

In einer Analyse kommt K. SCHMITT zu der Auffassung, nicht die Erziehungswissenschaft, sondern die Produktion, die 'Politökonomie' habe die Planung bestimmt. Für die allgemeinbildenden Schulen fordere die polytechnische Bildung

"1. Kenntnisse aus den Hauptproduktionszweigen.

2. Analyse der grundlegenden Elemente und wissenschaftlichen Prinzipien in den Hauptproduktionszweigen, entsprechend der Struktur des Produktionsprozesses.

3. Gesichtspunkte der gesellschaftlichen Analyse (Welche Kenntnisse und Fähigkeiten werden augenblicklich beansprucht und welche Forderungen ergeben sich aus der nächsten Entwicklungsstufe der Produktion?).

4. Kenntnisse, die für die Landesverteidigung notwendig sind." 17)

Damit hatte die Schule einen Doppelauftrag zu erfüllen: allgemeinbildende Schule und Fachschule zugleich zu sein, da die polytechnische Bildung und Erziehung ja nur ein Teilbereich der gesamten Bildung und Erziehung ist.

Mit dem 'Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der DDR' vom 2. 12. 1959 wurde dann die vorläufig letzte Form der Schulorganisation geschaffen: Die Einheitsschule wurde Wirklichkeit, als neue Bezeichnung 'Allgemeinbildende Polytechnische Oberschule' gewählt und die Schulzeit auf zehn Jahre festgesetzt. Es besteht aber bis heute noch die Möglichkeit, nach acht Jahren die Schulzeit zu beenden, wofür ökonomische Gründe maßgebend sein dürften. Denn die Hauptaufgabe der Jugend und der Schule ist nach einer Verlautbarung, "gemeinsam mit der gesamten Arbeiterklasse um die Erhöhung der Arbeitsproduktivität, um rasche Modernisierung und Automatisierung des Produktionsprozesses, um die Erreichung des Weltniveaus der Technik zu kämpfen." 18)

16) vergl. H. Klein: Polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR, a.a.O. S. 37 ff

17) Kaiser/Lange: Polytechnische Bildung, Berlin 1954, S. 33 ff, zit nach K. Schmitt:Naturlehre-polytechnisch oder exemplarisch? a.a.O.S. 68 f

18) Der Jugend unser Herz und unsere Hilfe, zit. nach K. Schmitt: Naturlehre-polytechnisch oder exemplarisch? a.a.O.S. 71

Auch H. KLEIN konzipiert wirtschaftlich-ökonomische Gründe, die einer schnellen Planverwirklichung entgegenstehen. Daß daneben schulorganisatorische Hemmnisse angeführt werden, dürfte dem ersten und Hauptgrund nicht entgegenstehen. ¹⁹⁾

Über den Aufbau und die Gliederung der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule gibt die von H. KLEIN veröffentlichte Darstellung einen Überblick. ²⁰⁾

Es werden dieser Schule sechs Aufgaben für die polytechnische Bildung zugewiesen: 1. Vermittlung eines ABC der Technik,
2. Entwicklung von Fähigkeiten,
3. Entwicklung von Fertigkeiten,
4. Arbeitserziehung,
5. Erziehung zum Verantwortungsbewußtsein und
6. Entwicklung und Förderung technischer Interessen, Neigungen und Begabungen. ²¹⁾

Im einzelnen wird dazu ausgeführt:

1. Weil die Schule den Menschen "auf den wichtigsten Bereich des menschlichen Lebens, auf die Produktion materieller Güter vorbereiten muß,... die große Industrie den disponiblen, mit einem breiten technischen Wissen ausgerüsteten Arbeiter benötigt, wird die Vermittlung grundlegender technischer und ökonomischer Kenntnisse als erste Aufgabe ... angesehen." ²²⁾ Das bedeutet, daß z.B. elementare Kenntnisse über das Funktionieren von Maschinen, etwa über Antrieb, Kraftübertragung, Regelung und Werkzeugmechanismus erworben werden müssen. Auch der konstruktive Aufbau ist darzustellen. Es kann sich dann ein Übergang in die Arbeitswirklichkeit eröffnen, wenn der Einsatz der Maschinen in der Produktion geklärt wird. Bei der Behandlung ganzer Produktionszweige im Unterricht werden vor allem der kooperative Charakter der Arbeit und ökonomische Einsichten, d.h. die Planung, herausgestellt. ²³⁾ Daß aber Elementarisieren allein nicht ausreicht, daß vielmehr exemplarisch verfahren werden muß, ergibt sich aus H. KLEINs Feststellung: "In den einzelnen Hauptproduktionszweigen findet man eine außerordentliche Vielzahl von technischen Prozessen, die der polytechnische Unterricht nicht alle berücksichtigen kann. Er muß sich vielmehr auf einige wenige, auf die wichtigsten und grundlegenden Prozesse beschränken." ²⁴⁾

Für die zu erwerbenden Grundkenntnisse wird eine wissenschaftliche Begründung gefordert, die von der Mathematik und den Naturwissenschaften her abge-

19) vergl. H. Klein: Polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR, a.a.O. S. 52

20) vergl. ebenda S. 54

21) vergl. ebenda S. 57 ff

22) ebenda S. 57

23) vergl. ebenda S. 57 ff

24) ebenda S. 59

leitet ist. Zur Begründung der Notwendigkeit wird ausgeführt: "Wenn die Menschen zum Beherrschen ihrer eigenen Lebensverhältnisse befähigt werden sollen, dann müssen allgemeine und grundlegende technische und ökonomische Kenntnisse als Bestandteil der Bildung vermittelt werden." 25)

2. Zu den polytechnischen Fähigkeiten, die entwickelt werden müssen, rechnet H. KLEIN "das technisch-konstruktive Denken, das Vermögen, größere Zusammenhänge zu überschauen, zu planen und zu organisieren, jede Tätigkeit zu durchdenken, rationell zu handeln, Hilfsmittel sinnvoll einzusetzen und anderes mehr." 26)

Hier liegt die Möglichkeit, körperliche und geistige Arbeit zu verbinden und damit zur Humanisierung der Arbeit beizutragen. Die "Einheit von praxisumgestaltendem und wissenschaftlich durchdringendem Tun in der Tätigkeit aller Menschen zu verwirklichen, das ist ein Ziel der polytechnischen Bildung und Erziehung." 27) Für den Unterricht bedeuten diese Forderungen die Aktivierung der Schüler zu bewußter, selbständiger und schöpferischer Tätigkeit.

3. Die im polytechnischen Unterricht angestrebten Fertigkeiten werden mit einem Begriff von MARX als 'elementare Instrumente aller Geschäfte' umschrieben. Dazu gehören handwerkliche Fertigkeiten als Grundfertigkeiten auch für die mechanisierte und automatisierte Produktion, Bedienung und Wartung einfacher Maschinen und die sinnvolle Ausnutzung allgemeiner Hilfsmittel wie Tabellen, Nachschlagewerke, Rechenstab u.a.m. 28)

4. Arbeitserziehung wird in zwei Richtungen definiert: "Vorbereitung der Schüler auf die Arbeit und die Erziehung zur Arbeit. Die Schüler sollen erkennen, daß die Arbeit die Quelle des gesellschaftlichen Reichtums ist, sie sollen zur Achtung vor jeder Arbeit und schließlich so erzogen werden, daß sie ihnen zum Bedürfnis wird." 29) Darüber hinaus sollen unter diesem Aspekt die Disponibilität des Menschen, die allseitige Verwendbarkeit in der Produktion und im kommunistischen gesellschaftlichen Leben, sowie als das letzte und höchste Ziel der kommunistische Mensch gebildet und erzogen werden. Es werden auch die Arbeitstugenden herausgestellt, wie es z.B. PESTA-LOZZI und die Arbeitsschulpädagogen taten. Unter der kommunistischen Ideologie kann diese Verbindung der Arbeitserziehung mit der sittlichen Erziehung

25) H. Klein: Polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR, a.a.O.S. 61

26) ebenda S. 62

27) ebenda S. 62

28) vergl. ebenda S. 63

29) ebenda S. 64

nur so verstanden werden, daß der kommunistische Mensch eo ipso mit dem sittlichen Menschen gleichzusetzen ist.

5. Unter der Erziehung zum Verantwortungsbewußtsein wird an erster Stelle die Verantwortung angeführt, die dem Menschen aus den ihm erwachsenden Möglichkeiten der Technik und ihres Einsatzes zugefallen ist. Sie "äußert sich ... in der peinlichen Einhaltung der Arbeitsschutzbestimmungen, in Vorsicht und Aufmerksamkeit am Arbeitsplatz, im Straßenverkehr usw." ³⁰⁾ Weiterhin sind der Verantwortungsgehalt der eigenen Arbeit, Verantwortung der Gesellschaft gegenüber für Arbeitskraft und Arbeitsmittel, für das Einhalten des Planes und Planerfüllung gemeint. Auch die kollektive Verantwortung in der kollektiven Arbeit ist anzustreben. Die Grundlegung dazu soll im polytechnischen Unterricht erfolgen. "Durch unmittelbare Erfahrung, durch eigenes Tun, wird der Schüler sich der aktiven Rolle bewußt, die er in der Gesellschaft spielt. ...Er erlebt die gemeinsame Verantwortung für eine gemeinsame Sache, die er als die seine erkennt." ³¹⁾
6. Die sechste Aufgabe schließlich umfaßt die Förderung und Entwicklung der "technischen Interessen, Neigungen und Begabungen, sowie" der "technischen Phantasie. Damit ist auch eine sinnvolle Berufslenkung zu verbinden, die sowohl die gesellschaftlichen Bedürfnisse als auch die persönlichen Neigungen berücksichtigt." ³²⁾
- Um diese Aufgabe zu verwirklichen, werden auch außerschulische Veranstaltungen durchgeführt. Besonders wird auf technische und naturwissenschaftliche Arbeitsgemeinschaften verwiesen. Mathematische, chemische und technische 'Olympiaden' geben die Möglichkeit und Gelegenheit, das spezielle Wissen und Können unter Beweis zu stellen. ³³⁾

Polytechnische Bildung und Erziehung ist demnach einmal Unterrichtsprinzip und durchdringt somit alle Fächer. "In allen Unterrichtsfächern wird der Unterricht ... so gestaltet, daß dabei die Einheit von theoretisch-durchdringendem und praktisch-umgestaltendem Tun verwirklicht wird..." Der Unterricht "behandelt dabei vorzugsweise Gebiete, die auch Grundlagen der Produktion und der Technik sind, wobei auf technische Anwendung im Rahmen des Möglichen eingegangen wird." ³⁴⁾

Dieses Prinzip wird auf alle Unterrichtsfächer ausgeweitet, wobei aber die facheigene Systematik gewahrt bleiben soll. Darüber hinausgehend sind spezielle Unterrichtsgebiete für den polytechnischen Unterricht nötig. Begonnen wird in

³⁰⁾ H. Klein: Polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR, a.a.O.S. 67

³¹⁾ ebenda S. 68

³²⁾ ebenda S. 68 f

³³⁾ vergl. ebenda S. 68 f

³⁴⁾ ebenda S. 71 f

der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule mit dem Werkunterricht für die Klassen 1 bis 6. "Er führt in die Arbeitstechniken der Papier-, Papp-, Kunststoff-, Holz- und Drahtbearbeitung ein, entwickelt die damit zusammenhängenden Fertigkeiten und vermittelt die zugrundeliegenden Kenntnisse. Soweit wie irgend möglich soll auch der Werkunterricht produktiven Charakter besitzen." 35)

Die Vermittlung handwerklicher Fertigkeiten wurde anfänglich in der pädagogischen Diskussion in der DDR verworfen: Da die Produktion nicht mehr in handwerklichen Betrieben erfolge, müsse sich gemäß der These von K. MARX der polytechnische Unterricht an mechanisierten oder gar automatisierten Produktionsverfahren orientieren. Demgegenüber setzte sich aber die Erkenntnis durch: "So, wie historisch die manuell-instrumentale Bearbeitung des Materials der technisch-maschinellen vorausging, so geht sie ihr auch notwendig systematisch voraus. Es kehrt nämlich das Handwerkszeug in der modernen Produktion in modifizierter Form als Werkzeug der Maschine wieder.... Durch den unmittelbaren Umgang mit dem Werkzeug ... lernt der Schüler die Anwendungsmöglichkeiten desselben kennen und erwirbt darüber hinaus Kenntnisse über die Eigenschaften des zu bearbeitenden Materials. Insofern ist der Werkunterricht Bestandteil und Elementargrundlage der polytechnischen Bildung und eine wichtige Anschauungsbasis des Bildungsprozesses überhaupt." 36)

Als zweites spezielles Fach wird technisches Zeichnen in den Klassen 7 bis 9 gelehrt.

Drittens kommt der 'Unterrichtstag in der Produktion' für die Klassen 7 bis 10 hinzu, ergänzt durch das Fach 'Einführung in die sozialistische Produktion'. Dazu wird von H. KLEIN ausgeführt: "Von den drei Stunden des Unterrichtstages in der Produktion der 7. Klasse und den vier Stunden in den 8. bis 10. Klassen ist ferner eine gewisse Zeit für das Fach 'Einführung in die sozialistische Produktion' abzuzweigen. Die Aufgabe ... wird wie folgt charakterisiert: Die Schüler bekommen einen elementaren Überblick über die Ökonomie und Technologie der Hauptwirtschafts- und Industriezweige in der DDR, ihre Bedeutung, Struktur und innere Verflechtung.... Dieses Fach, das einen Bestandteil des Unterrichtstages in der sozialistischen Produktion bildet, ist einerseits mit der praktischen Tätigkeit der Schüler in ihrem Betrieb unmittelbar verbunden, andererseits werden Themen behandelt, die das am Unterrichtstag in der Produktion erworbene Wissen und Können auf die anderen Industrie- und Wirtschaftszweige erweitern." 37)

Etwas völlig Neues in der Schule sind die "Grundlehrgänge" in den Klassen 7 bis 10. Sie unterscheiden sich

a) nach den wirtschaftlichen Gegebenheiten des Schulortes in überwiegend land-

35) H. Klein: Polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR, a.a.O.S.73

36) ebenda S. 74 f

37) ebenda S. 75

wirtschaftlich oder industriell betonte Lehrgänge,

b) nach ihrem systematischen Aufbau entsprechend dem Alter der Schüler. 38)

Zu diesen Grundlehrgängen wird bei KLEIN ausgeführt: "Der Grundlehrgang Metallbearbeitung (7. Klasse) soll nicht direkt in der Produktion, sondern möglichst in einer vorhandenen oder eigens für diesen Zweck eingerichteten Lehrwerkstatt durchgeführt werden, weil hier eine technisch einwandfreie Vermittlung der Grundfertigkeiten und Kenntnisse unter der fachlichen Anleitung und Betreuung der Lehrmeister bzw. qualifizierter Fachkräfte des Betriebes gewährleistet ist. Allgemein gilt für alle Grundlehrgänge, daß die produktive Tätigkeit der Kinder überwiegen soll." 39)

Nach einer Übersicht entsprechend dem Bildungsgesetz von 1965 ergeben sich für die Fächer des polytechnischen Unterrichts folgende Wochenstundenzahlen:

	Klasse 7	Kl.8	Kl.9	Kl.10
Einführung in die Produktion	3	1	1	2
Produktionsarbeit der Schüler	3	3	3	3
Technisches Zeichnen	1	1	1	-

Die eigentliche Produktionsarbeit gliedert sich nach dem "präzisierten Lehrplan vom 30. 6. 1964" in folgende Jahresstunden

	Klasse 7	Kl.8	Kl.9	Kl.10
Kennenlernen des Betriebes	3	4	-	-
Grundfertigkeiten der Werkstoffbearbeitung:	87	57	-	-
Einfache Montage- und Kompletierungsarbeiten:	-	57	-	-
Spezielle Produktionsarbeiten:	-	-	114	96

40)

Polytechnische Bildung und Erziehung nach der dargelegten Auffassung bleibt in der DDR nicht auf den schulischen Sektor begrenzt, sondern spielt auch in der außerschulischen Erziehungswelt eine entscheidende Rolle. Neben den Bemühungen der Jugendorganisation sind die freiwilligen Arbeitsgemeinschaften und die 'gesellschaftlich nützlichen Tätigkeiten' wie z.B. Ernteeinsatz usw. zu nennen. 42) Die landwirtschaftlichen und industriellen Betriebe tragen entscheidend zum Gelingen dieses umfassenden Bildungsplanes bei, Aus dem gesamten gesellschaftlichen Raume wird Unterstützung und Förderung gewährt. Eine weitere wesentliche Einrichtung sind die polytechnischen Kabinette, die "Anschauungsmaterial, Funktionsmodelle, Möglichkeiten für Montage und Demontage bestimmter Maschinen, An-

38) vergl. H. Klein: Polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR, a.a.O. S. 76, graphische Darstellung

39) vergl. ebenda S. 75

40) Nach einem Referat vom 24.6.1966 zum Thema 'Entwicklungsstand der Erziehung in der DDR' von H. Klein

41) vergl. H. Klein: Polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR, a.a.O. S. 77

schauungstafeln zu technischen und technologischen Prozessen für die Vorbereitung auf die produktive Arbeit und für das bessere Verständnis der Anwendung mathematisch-naturwissenschaftlicher Gesetze zur Verfügung" stellen.⁴²⁾

Beim Versuch einer Zusammenfassung erhebt sich die Frage: Was will die Schule in der DDR? - Oberstes Ziel ist 'die allseitige Bildung des Menschen'. Sie beruht auf einer anthropologischen Grundlegung, die aus dem Marxismus abgeleitet wird. Danach kann der Mensch als aktives Wesen, Schöpfer von Werten, die Welt erkennen. Durch seine Arbeit erfährt die objektive Welt Veränderungen, die auf den Menschen zurückwirken. Diesen Veränderungen muß sich die Schule anpassen, um den Menschen durch allseitige Entwicklung zur Auseinandersetzung mit dieser Welt, mit allen Bereichen der Realität zu befähigen. Mittel zu dieser Auseinandersetzung ist die Arbeit, und sie leistet auch den entscheidenden Beitrag zur allseitigen Entwicklung des Menschen. Die daraus resultierende enge Verbindung der Bildung und Erziehung mit der Produktion bedingt eine besonders starke Betonung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts, da in ihm die Grundlagen für die Entwicklung der Technik besonders leicht nachweisbar sind. Bildung und Erziehung sollen auf das Leben vorbereiten. Das geschieht aber nur, wenn das reale Leben in die Schule einbezogen wird, und das bedeutet die Hineinnahme der materiellen Güterproduktion als der höchsten Stufe und Aufgabe im Rahmen der menschlichen Entfaltung. Sie muß deshalb Bezugspunkt für alle Bildung und Erziehung sein, die sich nur polytechnisch vollziehen können. Damit ist der Brückenschlag zwischen Schule und Leben verwirklicht. Das Ziel der Erziehung, der allseitig gebildete, disponible, kommunistische Mensch wird so geformt.

42) H. Klein: Polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR, a.a.O. S. 93 f

c) Kritik der polytechnischen Bildung und Erziehung

H. KLEIN begründet die Notwendigkeit der polytechnischen Bildung und Erziehung damit: die Schule müsse sich "voll dem Leben zuwenden und dabei vor allem der letzten Quelle des menschlichen Seins, der typischen Lebensäußerung des Menschen, der Arbeit, dem Erzeugen materieller Güter." ⁴³⁾ Nur so werde die wirklich allseitige Bildung und Entwicklung real möglich. Der polytechnische Unterricht beeinflusse zwar die übrigen Ziele und Aufgaben der Erziehung, mache sie aber nicht überflüssig oder minderwertig. In der Synthese mit der Arbeit erst sei die allseitige Bildung möglich. Darum liege das Hauptgewicht des Unterrichts auf der polytechnischen Seite, sie "gilt als einer der obersten Grundsätze ... für die Erreichung aller Ziele..." ⁴⁴⁾

Nach H. KLEINs Auffassung haben "die Überlegungen und Forderungen der Klassiker des Marxismus ... nichts an prinzipieller Richtigkeit und Aktualität eingebüßt. Die Technik ist immer mehr zu einem Faktor geworden, der in alle Bereiche des Lebens der Menschen ... eindringt." ⁴⁵⁾

In einer Kritik der "Arbeitsschule" verweist er darauf, daß dort eine ganz andere Zielsetzung vorlag. Polytechnische Bildung und Erziehung werden deshalb und nur darum zum Prinzip der Schule der DDR, weil die Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit sowohl dem technischen und ökonomischen Fortschritt entsprechen als auch die Verflechtung des Unterrichts mit der gesellschaftlichen Entwicklung deutlich machen. ⁴⁶⁾ Dazu stellt H. KLEIN heraus: "In allen Bereichen des Lebens benötigt der Mensch, wenn er mitsprechen will und kann, allgemeine technische Kenntnisse, überall bedient er sich der Mittel der Technik." ⁴⁷⁾

Über die soeben erwähnte Ausdehnung der Technik auf alle Lebensbereiche wird nichts weiter ausgeführt. Aber dort gerade liegt der entscheidende Ansatzpunkt einer Kritik der polytechnischen Bildung und Erziehung. Gerade dagegen argumentiert E. SPRANGER, wenn er sich gegen das 'Machen eines Willens' im Sinne einer Ideologie wendet, weil es dazu führe, daß man dann vernünftiger Weise nicht anders sollen könne, als man müsse, und daß so schließlich ein zuerst äußeres Müssen in ein inneres Müssen verwandelt werde. Das Vorherrschen des technischen Denkens, dem der Mensch zu einem technischen Mittel, zum Rad in einer Maschine werde, unterstütze diesen Prozeß. ⁴⁸⁾ Ebenso spricht auch Th. LITT die Ansicht aus, daß Erziehung dann abhängig werde "von solchen Rücksichten und Absichten,

43) H. Klein: Polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR, a.a.O.S. 70

44) ebenda S. 70

45) ebenda S. 164

46) vergl. ebenda S. 164

47) ebenda S. 165

48) vergl. E. Spranger: Pädagogische Perspektiven, Heidelberg 1960⁶, S. 6 ff

die sich nicht auf den Menschen als Menschen, sondern die durch den Menschen, mit Hilfe des Menschen, im Einsatz des Menschen zu erzielenden Effekte beziehen. Der Mensch würde, theoretisch gesehen, zum bloßen Objekt, praktisch gesehen, zum bloßen Mittel degradiert." ⁴⁹⁾ Denn der industriell-technische Prozeß gibt dann allzu leicht den Modellfall auch für die Menschenbeeinflussung ab. Im Arbeitsvollzug ist der Mensch immer, und das gilt für Ost und West gleichermaßen, an die Sachgesetzlichkeit gebunden, die der Arbeit immanent ist. Er muß sich diesen Forderungen unterwerfen, wenn er sachgerecht arbeiten will. Gelingt es nun, eine Ideologie als ebenso 'sachlich richtig' darzustellen, und das wird im Kommunismus über den wissenschaftlichen dialektischen Materialismus versucht, so wird als Folge die Unterordnung unter sachliche Forderungen auch außerhalb der Produktion selbstverständlich. Das wird in der sozialistischen Erziehung mit allen Mitteln angestrebt. Hierzu sei wieder Th. LITT angeführt: "Es ist wirklich der Mensch als lebendiges Ganzes, nicht nur der Mensch in seiner Teilhabe am industriellen Prozeß, der durch planmäßige Beeinflussung dahin gebracht werden soll, sich bis zum völligen Vergessen seiner selbst an ein Ganzes dahinzugeben, das ihm seinen Ort im Aufbau der Gesellschaft anweist und ihm die an diesem Ort zu vollbringende Leistung vorschreibt. Der Mensch, der auf sich selbst Verzicht leistet - er ist es, den diese Pädagogik sich zum Ziele gesetzt hat." ⁵⁰⁾

Wenn die Richtigkeit der Ergebnisse des dialektisch-historischen Materialismus in Frage gestellt wird, verliert damit die gesamte sozialistische Erziehung ihr Fundament. Dann wird auch die ideologische Ableitung des polytechnischen Unterrichts samt der Zielsetzung, den allseitig gebildeten kommunistischen Menschen heranzubilden, hinfällig.

In jedem Falle steht aber im polytechnischen Unterricht außerdem immer das staatsökonomische Interesse im Fordergrund, und es dient "das polytechnische Bildungsprogramm ... der staatlichen Arbeitskräftepolitik.... Unter dem Einfluß der wirtschaftlichen Forderungen ... ist die Gefahr einer zu frühen und zu gelenkten Professionalisierung entstanden, die breite polytechnische Grundausbildung trat zurück." ⁵¹⁾ Deshalb muß man bei einer kritischen Wertung und vorsichtigen Abschätzung der gegenwärtigen westlichen Stellungnahmen zu den in der DDR praktizierten Formen der polytechnischen Bildung und Erziehung der Kritik O. ANWEILERS teilweise beipflichten: "Eine derart eindeutige Ausrichtung der gesamten Schulbildung auf die ökonomischen Bedürfnisse des Staates ... läßt die

49) Th. Litt: Wissenschaft und Menschenbildung im Lichte des West-Ost-Gegensatzes, a.a.O.S. 78

50) ebenda S. 84

51) O. Anweiler: Polytechnische Bildung und Erziehung, a.a.O.S. 191 f

pädagogischen Motive, die in der Idee der polytechnischen Bildung bei MARX, KRUPSKAJA oder BLONSKIJ neben den wirtschaftlichen wirksam waren, fast völlig zurücktreten. Damit verengt sich aber auch der Sinngehalt der polytechnischen Bildung zu einer produktionstechnischen Schulung in einem staatswirtschaftlichen System. Gerade angesichts der jüngsten Entwicklung in der DDR erhebt sich die Frage, ob das von MARX aufgestellte Ideal des 'allseitig entwickelten Individuums', zu dessen Realisierung die polytechnische Bildung und Erziehung beitragen sollte, nicht in Wirklichkeit abgelöst ist von dem Leitbild des 'produktiven Untertan' im Sinne der Industrieschulpädagogik des 18. Jahrhunderts.⁵²⁾

Neben dieser negativen Kritik, die sich vorwiegend auf die ideologische Grundlegung der polytechnischen Bildung bezieht, werden auch die schulorganisatorischen und didaktischen Maßnahmen bemängelt. O. ANWEILER verweist bei einem Vergleich mit ähnlichen Bestrebungen zur Annäherung der Schule an das wirtschaftliche Leben in den europäischen Schulreformplänen auf die Versuche entsprechender Lehrplangestaltung in Schweden, Österreich und auf die ersten Ansätze in der Bundesrepublik. Auch die Untersuchungen von H. MÖLLER und K. SCHMITT werden neben M. ENGELBERTs Plan einer technischen Elementarerziehung angeführt.⁵³⁾

In der Stellungnahme von F. ARLT werden dagegen auch einige positive Aspekte erwähnt, die nicht übersehen werden können: "Wir sollten bei einer Beurteilung nicht verkennen, daß in diesem System einige - freilich, das betone ich stark, nicht menschliche, nicht humanistische, nicht ethische - Vorteile liegen, und zwar politische Vorteile. Ich sehe sie in einer vielfältigen, großen, breiten Grundausbildung, die die Jugendlichen in der Schule erfahren, in einer vielfältigen Berührung mit allen Produktions- und Wirtschaftszweigen, auch in einer ganz guten Einführung zu einem Verhalten, von dem HELLMUT BECKER ... als von der 'erforderlichen Mobilität' spricht." ⁵⁴⁾

Abschließend sei noch eine kritische Äußerung zur 'technischen Elementarbildung', zur 'Arbeitslehre' und zur 'polytechnischen Bildung und Erziehung' von TH. DIETRICH angeführt, in welcher der vordergründig-pragmatische Gesichtspunkt der genannten drei Erziehungs- und Bildungsansätze herausgearbeitet wird (allerdings werden in dieser Stellungnahme die Ansätze einer Erziehung zur Sachlichkeit, d.h. zur sachgerechten Auseinandersetzung mit Sachverhalten, übersehen, die prinzipiell auch in einem polytechnischen Unterricht vermittelt werden können): "Die 'polytechnische Erziehung', die 'technische Elementarerziehung', die 'Arbeitslehre' will hier wie dort zur erkenntnismäßigen Durchdrin-

52) O. Anweiler: Polytechnische Bildung und Erziehung, a.a.O.S. 197

53) vergl. ebenda S. 199 ff

54) F. Arlt: Verhältnis von Bildung und Arbeitswelt, a.a.O.S. 45

gung und praktischen Beherrschung der technisch-ökonomischen Welt Hilfen geben. Im Unterschied zu K. MARX glauben wir allerdings nicht daran, daß dadurch Mensch und Welt gebessert oder geheilt werden. Wir kommen mit diesen neuen Unterrichtsinhalten 'lediglich' einem Anruf entgegen, den unsere heutige technische Welt an uns richtet, und von dem wir meinen, daß wir ihm folgen müssen, wenn wir Menschenbildung und -erziehung in der Gegenwart ernst nehmen wollen." 55)

55) Th. Dietrich: Sozialistische Pädagogik - Ideologie ohne Wirklichkeit,
a.a.O. S. 311

H: Forderungen der Wirtschaft an die Schule in der Bundesrepublik

Ebenso wie in der DDR ergeben sich aus den Strukturwandlungen der modernen Arbeits- und Wirtschaftswelt auch neue und andere Aufgaben für die Schule in der Bundesrepublik. Grundsätzlich erwachsen aus den anderen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Gegebenheiten abweichende Forderungen: der ideologische Aspekt des Marxismus entfällt. Die Vorbereitung der Heranwachsenden auf den Arbeitsprozeß durch Einführung in das Verständnis der modernen Produktion und in die Produktionsverfahren ist jedoch unabweislich. Dabei sehen die Verantwortlichen in der Wirtschaft die Arbeitswelt und die in ihr Tätigen nicht mehr in einem unvermeidbaren Gegensatz wie die Kulturkritiker. Statt dessen versuchen sie, die Funktion der Betriebe als Bildungs- und Erziehungsstätten herauszustellen und ihre Bedeutung für die Schule als erste und grundlegende außerfamiliäre Erziehungsstätte zu verdeutlichen: Technik, Arbeitsteilung, Arbeitsorganisation, Mechanisierung und Automation sind danach für alle Beteiligten keine dämonischen Übermächte, sondern zu bewältigende Sachzwänge und zu meisterndes Schicksal. Die Auffassung von der 'Versklavung des Menschen durch die Maschine' wird als für die Gegenwart nicht mehr zutreffend abgelehnt; gelegentlich noch anklingende Ansichten über eine Verödung des geistigen Lebens der Arbeiter als scheinbar notwendige Folge des Arbeitsprozesses, den Stumpfsinn des Arbeits- und Erwerblebens und die Bedrohung der Freiheit des Individuums entspringen nach einer Darstellung der Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände (BDA) "entweder der Unkenntnis über die Wirklichkeit der Arbeitswelt, stützen sich auf Berichte aus zweiter Hand oder sind ideologischen Ursprungs. Sie sind unrealistisch und führen zu einer resignierenden Haltung; außerdem ist es widersprüchlich, wenn die Sozialkritiker einerseits von der Entmenschlichung in der technischen Welt als unveränderter Tatsache sprechen und andererseits an den Betrieb die Forderung stellen, in stärkerem Maße das Menschsein im Betrieb zu ermöglichen. Sie sind außerdem unpädagogisch, da solche Auffassungen dem einzelnen, der täglich in die Situation gestellt ist, mit seiner Umwelt fertig werden zu müssen, diese Aufgabe nicht erleichtern, sondern nur erschweren. Schließlich sind sie Hemmnisse für all diejenigen, die sich darum bemühen, die betriebliche und wirtschaftliche Ordnung humaner und sozialer zu gestalten." ¹⁾

Einer solch optimistischen Auslegung der Verhältnisse in dieser Selbstdarstellung der Industrie kann man nicht uneingeschränkt folgen. Die aufgezeigten Gefahren der Arbeitswelt können durch solche Proklamationen nicht aus der Welt geschafft werden. Das hat neben vielen anderen Autoren besonders TH. LITT be-

1) Bildungsarbeit im Betrieb, Anregungen und Grundsätzliches, a.a.O. S. 15

tont, der den in der modernen Produktion Tätigen realistisch sieht und die Dialektik in der Arbeit verdeutlicht. Unter dem Aspekt der Gefährdung des Menschen und unter dem Auftrag zur Meisterung der modernen Welt fordert deshalb W. SCHÄFER: "Schule und Berufsausbildung müssen sich nicht nur an die veränderten Lebenserfahrungen ... anpassen,... sie müssen ... dem Wunsch nach einer umfassenden wirtschaftlich verwertbaren Vorbereitung auf ... spätere berufliche Tätigkeit Rechnung tragen." ²⁾ F. ARLT differenziert diesen Auftrag und kommt zu einer neuen Aufgabenstellung für alle Institutionen des Bildungsbereichs. Sie sollen Selbstverständnis, Weltverständnis, Orientierungshilfen und Kraftentfaltung zur selbständigen und selbsttätigen Weltbemeisterung aus einer höheren Verantwortung vermitteln. ³⁾ Detailliertere Ansichten finden sich bei L. LOSACKER, dessen Erhebungen konkrete Forderungen ermöglichen; er betont, daß "überall im betrieblichen Bereich Sachentscheidungen und Verhaltensweisen gefordert werden, die nicht allein mit dem Erlernen von Fertigkeiten und Techniken zu erreichen sind. Um Entscheidungen treffen und Mitverantwortung tragen zu können, muß man um die Sachverhalte wissen. Man muß die betrieblichen, sozialen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Grundtatsachen und Zusammenhänge kennen. Menschliche Tugenden, wie Verantwortungsgefühl, Teamgeist, Ordnungssinn, Disziplin müssen sich entwickeln. Diese Verhaltensweisen und Kenntnisse sind vor allem notwendig, um dem einzelnen wieder eine Sinnerfüllung seines Tuns zu geben, um ihn aus dieser 'Schizophrenie' der Gespaltenheit zwischen Gelderwerb und Lebenserfüllung herauszuretten. Der einzelne kann diese Tugenden aber erst erwerben, wenn er einen Sinn für sein Tun gefunden hat.... Es heißt, ihn aus Unsicherheit und Unbefriedigtsein herauszuführen und ihn zu befähigen, seine Situation geistig-seelisch zu bewältigen.... Um das geforderte Verständnis zu wecken, das bis hin zu den Zusammenhängen von Wirtschaft und Gesellschaft führt, bedarf es der Orientierungs- und Entwicklungshilfen bereits im vorberuflichen Bereich." ⁴⁾

Die vielfach berufene Unsicherheit und Hilflosigkeit der in der Produktion tätigen Jugendlichen wird in F. ARLTs Untersuchungen besonders deutlich. Danach fordern die jungen Arbeiter ausdrücklich möglichst frühzeitige Informationen über Fragen sozialrechtlicher Art, über die Bedeutung von Lehr- und Arbeitsverträgen, über Regelungen und Probleme der Arbeitszeit und der Entlohnung. Sie geben auch offen zu, daß sie die soziale Ordnung innerhalb der Betriebshierarchie nicht genau überschauen. Ebenso verhält es sich mit den Voraussetzungen für den

2) W. Schäfer: Industriebetrieb und Öffentlichkeit vor den sozialen Fragen der Gegenwart, a.a.O.S.15

3) vergl. F. Arlt: Verhältnis von Bildung und Arbeitswelt, a.a.O.S. 34

4) L. Losacker: Das Bildungsproblem in der industriellen Gesellschaft aus der Sicht der Wirtschaft, in: Schule und Wirtschaft, hrsg. vom Berliner Verband der Lehrer und Erzieher, Landesverband Berlin der GEW, Berlin o.J. S.16 f

sozialen Aufstieg. ⁵⁾ Hier liegt ein weiterer Aufgabenbereich für alle beteiligten Schulen. Es genügt also keineswegs, die Berufsausbildung durch eine einseitige Steigerung der erforderlichen manuellen Fertigkeiten zu verbessern. Die Entwicklung und Festigung des geistigen, charakterlichen und sozialen Verhaltens sind fast noch wichtiger. Im einzelnen können in Anlehnung an H. KOST Pflege der Intelligenz, Schulung der Konzentrations- und Merkfähigkeit, Entschlußfreudigkeit, Verantwortungsbereitschaft sowie selbständiges Denken und Handeln als Ziele der Berufsausbildung und -erziehung genannt werden. ⁶⁾ Eine ähnliche Ansicht vertritt H. KUHNKE; danach sind primär "nicht spezielle 'Wissensfähigkeiten' sondern allgemeine 'Charakter-Fähigkeiten' entscheidend. Nicht die Tatsache bestimmter Kenntnisse, sondern die Fähigkeit, sich im Grunde genommen mit jedem Stoff in einer bestimmten Zeit einigermaßen zuverlässig vertraut machen zu können, ist wichtig. Logisches Denken, Kombinationsgabe, Phantasie, Einfügungsvermögen und Einfühlungswille müssen gepflegt und entwickelt werden. Wer das gelernt hat, wer also eine Aufgabe am richtigen Ende anpacken und dann konsequent durchführen kann, wird seine erste Begegnung mit dem praktischen Leben gut überstehen. Er wird in der Regel dann auch schon die zweite Fähigkeit mitbringen, die in der Wirtschaft unbedingt notwendig ist, wenn man weiterkommen will. Das ist die Fähigkeit, selbständig zu arbeiten, d.h. auf Grund eigener Entscheidung verantwortlich und verantwortungsbewußt handeln zu können." ⁷⁾ Die gleiche Thematik wird auch von P. LUCHTENBERG diskutiert: die pädagogischen Bemühungen der Schulen sollen einmal zu gesteigertem Denken, Wissen und Können führen, andererseits dürfen die im modernen Wirtschaftsleben notwendigen Charakterstrukturen nicht vernachlässigt werden. Als notwendig genannt werden insbesondere Unterrichtsveranstaltungen, die zu großen Konzentrationsleistungen führen, das Verantwortungsbewußtsein fördern und insgesamt auch Interessen für Geistiges wecken. Den naturwissenschaftlichen Fächern mißt LUCHTENBERG für die vorberufliche Schulerziehung und -bildung besondere Bedeutung zu. ⁸⁾

Nach der Ansicht von A. BEELITZ kann der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schulen nur dann in vollem Umfang erfüllt werden, wenn außer den bisherigen traditionellen Unterrichtsgegenständen auch betriebliche, soziale, wirtschaftliche und gesellschaftliche Grundtatsachen den Heranwachsenden vermittelt werden.

5) vergl. F. Arlt: Bildungsbedürfnisse und Bildungspraktiken im modernen Industriebetrieb, a.a.O.S. 3

6) H. Kost: Mitteilungen der IHK Duisburg/Wesel, zit. nach Arlt, a.a.O.S. 2

7) H. Kuhnke: Kaufmännische Unternehmer- und Wirtschaftserziehung, in: Wirtschaft und Erziehung, Heft 10, 1953, zit. nach F. Arlt, ebenda S. 2 f

8) vergl. P. Luchtenberg: Automatisierung und Berufsausbildung, a.a.O.S. 95

den. Ohne diese Orientierungshilfen fehlen dem jungen Menschen wichtige Voraussetzungen für sittliche Entscheidungen, sein Standort als Individuum und Mensch bleibt notwendig unbestimmt, relevante Existenzbedingungen bleiben unerfahren, und Gefahren von innen und außen werden nicht in ihrer tatsächlichen Bedrohlichkeit adäquat gewertet. 9)

Zur Verwirklichung der von allen angeführten Autoren geforderten umfassenden und tiefgreifenden Persönlichkeitsbildung müssen die Grundlagen schon im vorberuflichen Bereich gelegt werden, denn die Berufsausbildung in den Betrieben und Berufsschulen kann diese Forderungen allein nicht erfüllen.

Für die Volksschule wird aus diesen Programmen die Einführung eines neunten Schuljahres abgeleitet, das "einer vertieften, den Realitäten angepaßten Allgemeinbildung dienen soll". Deren methodische Schwerpunkte sind dann die gezielte "Vorbereitung für den Eintritt in die Arbeitswelt, in der Form eines Hinführens auf den Bereich der Arbeits- und Wirtschaftswelt, Erziehung zum mündigen Bürger durch die Mitteilung von Verfahrensweisen und durch Bildung von Verhaltensformen, d.h. das Hinführen an die soziale und politische Welt, die Individualerziehung im kulturellen und musischen Bereich, die Erhaltung und Vertiefung des religiösen Bereichs." 10)

Der Ettlinger Kreis, eine Vereinigung führender Wirtschaftler der BRD, hebt darüber hinaus noch besonders die Notwendigkeit der Fortbildung nach der Schulentlassung im Hinblick auf die gesteigerte Mobilität im Arbeitsleben hervor. 11)

Eine Zusammenfassung der Forderungen der Wirtschaft an die Schule gibt C. L. FURCK in vier Grundthesen:

"Erstens: Die Einsicht in die fehlende Berufsreife der vierzehn- bis fünfzehnjährigen führt zu der Forderung nach Einführung eines obligatorischen neunten und zehnten Schuljahres...

Zweitens verlangt man, daß die Elementarkenntnisse, die sogenannten Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Rechnen, sicher beherrscht werden.

Drittens erwarten die Vertreter aller Wirtschaftszweige eine vertiefte, noch nicht berufsbezogene Erziehung und Bildung ihres Nachwuchses.

Viertens wird von allen Schularten die Vermittlung des Verständnisses der Bedingungen der 'modernen Welt' gefordert. Dies setzt die Übermittlung von Grundkenntnissen wirtschaftlicher Zusammenhänge und eine Einführung in die elementaren Voraussetzungen und Gegebenheiten der Wirtschaft voraus." 12)

9) vergl. A. Beelitz: Ansprüche der Gesellschaft an die Schulsysteme und an die betriebliche Ausbildung, Vortrag am 9.10.1963 in Braunschweig, unveröffentlichtes Manuskript, S. 6

10) vergl. ebenda S. 9

11) vergl. Bericht über das sechste Gespräch des Ettlinger Kreises am 6. und 7. Mai 1960 in Ettlingen, o.O., o.J., S. 9 ff

12) C.L. Furck: Forderungen der Wirtschaft an die Schule, in: Die Sammlung, Ztschr. f. Kultur und Erziehung, 15.Jg., Göttingen 1960, S.337

Wenn diese Forderungen realisiert werden sollen, gilt es, zur Bewältigung der neuen Aufgaben die wirtschaftlichen Gegebenheiten der Umwelt des Kindes und des Jugendlichen in entsprechender Weise in die Bildungs- und Erziehungsplanung, etwa in Anlehnung an J. MUTH oder K. STIEGER, aufzunehmen. ¹³⁾ Einmütigkeit der Auffassung besteht aber nur in bezug auf die Notwendigkeit einer Einführung der Jugendlichen in das Verständnis der modernen Produktion, nicht dagegen hinsichtlich der Methode einer Einführung in die wichtigsten Produktionsverfahren oder bei schulorganisatorischen Vorschlägen. ¹⁴⁾ Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang die Abwehr gegen eine der "polytechnischen Bildung und Erziehung" der DDR angenäherte Form der praktischen Ausbildung.

Aus der Sicht der Wirtschaft vertritt z.B. W. SCHÄFER besonders weitgehende Forderungen: "Schule und Berufsausbildung müssen alle Kenntnisse und Fertigkeiten ausbilden, ... die in der industriellen Arbeitswelt gebraucht werden.... Dies beinhaltet,... daß alle technischen Fertigkeiten ausgebildet werden, die vielseitig einsetzbar sind,... daß alle Jugendlichen ... darauf vorbereitet werden, sich selbständig weiterzubilden,... daß der Jugendliche lernt, seine Arbeit in den Zusammenhang einer kollektiven Leistung einzugliedern." ¹⁵⁾

J. MUTH und K. STIEGER schränken in den vorgenannten Schriften die Anforderungen auf das Erlernen handwerklicher Urfunktionen ein, A. BEELITZ verweist auf die Arbeiten STIEGERs zur Schulpraxis und bezieht sich auf den von G. KERSCHENSTEINER eingeführten Grundsatz der Bildung über das praktische Tun, lehnt aber jede Art beruflicher Grundausbildung für die Volksschule ab. ¹⁶⁾

In der Literatur der letzten Jahre werden entsprechend dem mehr pädagogischen oder mehr wirtschaftlichen Standpunkt der Verfasser zwei Aufgabenkreise deutlich:

1. das Erlernen und Üben handwerklicher Urfunktionen (ggf. in Anlehnung an G. Kerschensneider) und
2. eine Einführung in die speziellen Verfahren der Produktion, besonders auf dem Wege über Betriebspraktika, die in Lehrwerkstätten der Industrie abzu-
leisten sind.

Auch diese letzte Möglichkeit versteht sich aber nicht schon als berufliche Ausbildung und Festlegung. Den Jugendlichen soll vielmehr Gelegenheit gegeben

13) vergl. dazu J. Muth: Die Aufgabe der Volksschule in der modernen Arbeitswelt, a.a.O. und K. Stieger: Die Schule als Brücke zur modernen Arbeitswelt, Stuttgart 1962. K. Stieger: Unterricht auf werktätiger Grundlage, Freiburg 1951

14) vergl. H. Schelsky: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Würzburg 1957, S. 46

15) W. Schäfer: Industriebetrieb und Öffentlichkeit vor den sozialen Fragen der Gegenwart, a.a.O.S. 125

16) vergl. A. Beelitz: Ansprüche der Gesellschaft an die Schulsysteme und an die betriebliche Ausbildung, a.a.O. S. 10

werden, an einer praktischen Berufsorientierung "vor Ort" teilzunehmen. Weitgehende Übereinstimmung besteht also allgemein in der Ablehnung einer spezialisierten vorberuflichen Ausbildung, wie u.a. vor allem auch F. ARLT betont: "In der Bildungsarbeit vor der Berufstätigkeit kann man nur hinweisend und vorbereitend tätig sein, da Bedürfnisse und Interessen, Erfahrungen und Anschauungen, die Subjekt- und Objektbegegnung noch nicht vorliegen." 17) Und an anderer Stelle sagt er: "Es können voreilige Schlußfolgerungen gezogen werden, wie dies in der Gegenwart offenbar wird in Tendenzen einer Verfrühten Spezialisierung und Differenzierung oder der Vorwegnahme von Erziehungsvorgängen, die in eine spätere Phase gehören (frühzeitliche Verberuflichung)." 18)

"Die Wirtschaft wünscht die Einbeziehung der Arbeits- und Wirtschaftswelt in den Schulunterricht. Sie möchte jedoch unter allen Umständen verhindert wissen, daß dieser Wunsch in der Schulpraxis in Richtung einer 'Verberuflichung' bereits in der allgemeinbildenden Schule verwirklicht wird. Ihr erscheint eine Vorwegnahme von Teilvorgängen der Berufsausbildung in diesem Erziehungsbereich aus entwicklungspsychologischen, berufspädagogischen und grundsätzlichen Erwägungen falsch." 19)

Eine berufliche und spezialisierte Ausbildung übersteigt die Möglichkeiten der Volksschule. Es fehlt einerseits sowohl an qualifizierten Fachlehrern als auch an den benötigten Arbeitsplätzen und technischen Mitteln, andererseits ist der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Volksschulen durch ministerielle Richtlinien klar umrissen und zielt auf Allgemeinbildung. Außerdem besteht die Gefahr einer durch den Zufall der Auswahl bedingten unerwünschten Berufslenkung, wenn die Einführung in die Produktionsverfahren aus der Schule in den industriellen Bereich verlagert würde.

Sollte etwa eine Einführung in die Verfahrensweisen der modernen Wirtschaft ausschließlich auf das neunte Schuljahr beschränkt werden, wird es sicherlich nur zu oberflächlichen und unverbindlichen Pauschalvorstellungen und nicht zu einer fundierten Grundausbildung kommen können; die Folgen wären handwerkliche Stümperei und ggf. charakterliche Fehlentwicklungen. Die eigentliche Bildungsintention dabei: 'Erlernen handwerklicher Urfunktionen' und 'Erlernen spezieller Verfahren' werden bei Einschränkung auf die Abschlußklasse sicherlich nicht erreicht.

Als eine echte Möglichkeit der Verwirklichung dieser Intention bietet sich vielleicht das Modell der Hiberniaschule, einer Waldorfschule, in Wanne-Eickel

17) F. Arlt: Bildungsbedürfnisse und Bildungspraktiken im modernen Industriebetrieb, a.a.O.S. 7

18) F. Arlt: Lehrerbildung - Wirtschaft - Arbeit, in: Auswahl, Heft 4, Hannover 1964, S. 34

19) ebenda S. 38

an. Dort sind diese Aufgaben auf mehrere Jahrgänge verteilt. Es wäre aber unrealistisch und unter den gegenwärtigen Umständen utopisch, diese Form der Schulorganisation ganz allgemein zu fordern. Die Vorstellungen der Wirtschaft, die eine berufsspezifische Ausbildung ablehnen, entsprechen insofern den begrenzten organisatorischen Möglichkeiten des Schulwesens: Die allgemeinbildende Schule kann und darf keine berufsspezifische Ausbildung oder Vor-Ausbildung betreiben. Die Frage nach einer technischen Grundausbildung, in der elementare Fertigkeiten und Kenntnisse vorberuflich erworben werden, bleibt dabei weiterhin offen. In Verbindung mit einer 'Arbeitslehre' könnte sie dem Auftrag und den Forderungen an die Schule der Gegenwart auf diesem Teilbereich von Bildung und Erziehung genügen.

III. Pädagogisch-systematischer Teil

1. Bestimmung des pädagogischen Arbeitsbegriffes

Wenn der pädagogische Arbeitsbegriff dargelegt werden soll, kann es nicht um die 'Arbeit' rein, isoliert und abstrakt als eine Form menschlichen Tuns gehen, es muß vielmehr die Beziehung zum bewußten pädagogischen Handeln und das Ziel dieses Handelns im Auge behalten werden.

Arbeit in diesem Sinne ist immer sowohl ausführende manuelle als auch geistige Arbeit, die dem ausführend-manuellen Handeln vorausgeht und es während des ganzen Prozesses begleitet; andererseits besteht sie im Denken und Überlegen als Mittel zur Kulturdurchdringung und -aneignung, in der Werterschließung und Übernahme von Werttrangordnungen. Als schöpferisches geistiges Tun ist geistige Arbeit dem Menschen immanent. Arbeit ist dem Menschen jedoch nicht angeboren. Damit sie geschehen kann, muß ihr Erziehung vorausgehen, Erziehung zur Arbeit, in Arbeitssituationen und durch Arbeit. Werden Erziehung und Bildung so verstanden, daß sie dem Menschen Hilfe leisten sollen zur Verwirklichung seiner Existenz, so ist damit zugleich gefordert, die Arbeitserziehung auf die Bedürfnisse unserer Zeit abzustellen.

Wenn W. GUYER feststellt, "Schaffen, im erweiterten Sinn jede produktive, d.h. die Wirklichkeit irgendwie verändernde sinnvolle Arbeit" stelle "die häufigste Art menschlichen Tuns dar" ¹⁾, wobei 'Schaffen' durch die außerhalb liegenden Zwecke bestimmt wird ²⁾, so trifft diese Begriffsdefinition wohl nicht uneingeschränkt auf die Kindheit und Jugend zu. Nach W. METZGER ist Arbeit "das Kennzeichen des Erwachsenen." ³⁾

Das Tun in der Kindheit gliedert sich in zeitlicher Abfolge in Spiel, Werkgestalten und zuletzt Arbeit; diese Reihenfolge entspricht der kindlichen Entwicklung.

Im folgenden Abschnitt soll der Versuch einer Begriffsabgrenzung unternommen werden.

1) W. Guyer: Grundlagen einer Erziehungs- und Bildungslehre, Zürich 1949, S. 19

2) vergl. ebenda S. 19

3) W. Metzger: Schöpferische Freiheit, Frankfurt 1962², S. 31

A: Begriffsbestimmung von Arbeit - Spiel - Werkgestalten

Um zu einer Begriffsbestimmung zu kommen, sollen zunächst einige Definitionen an den Anfang gestellt werden. Danach wird Arbeit verstanden als "die auf die Gestaltung eines (materiellen oder geistigen) Stoffes gerichtete Tätigkeit... Alle Arbeit ist Überwindung von Widerständen";⁴⁾ nach W. HELLPACH "fortgesetzte, angespannte und geordnete Tätigkeit zur Erzeugung, Verteilung und Benutzung von Daseinsgütern"⁵⁾; oder "der auf ein Ziel gerichtete, bewußte, der Befriedigung von Bedürfnissen oder Verwirklichung von Werten dienende Einsatz körperlicher und geistiger Kräfte"⁶⁾, und nach W. SOMBART "fremd Zweckliche, gesellschaftliche, ordnungsbestimmte und geplante Tätigkeit. Arbeit ist nicht Selbstzweck wie das Spiel, weil sie 'einem außer ihr liegenden Zwecke dient'. Sie ist gesellschaftlich 'in dem Sinne, daß die Arbeit keines Menschen ohne die Arbeit eines anderen Menschen möglich ist'. Aus diesem Grunde steht sie 'unter einer bestimmten Ordnung', der 'Organisation', mit ihren zwei grundlegenden Prinzipien, der 'Spezialisierung' und 'Kooperation'. Endlich verwirklicht sie sich nach einem 'Arbeitsplan'".⁷⁾

W. METZGER unterscheidet Arbeit am unbelebten Stoff von der Arbeit am Lebendigen und stellt je sechs Kennzeichen einander gegenüber. Für die Arbeit am unbelebten Stoff sind das

"1. Beliebigkeit der Form...

2. Gestaltung durch von außen kommende Kräfte...

3. Beliebigkeit der Arbeitszeiten...

4. Beliebigkeit der Arbeitsgeschwindigkeit...

5. Geradlinige und zielstrebige Planung des Arbeitsweges... und

6. Einseitigkeit des Geschehens."⁸⁾

Arbeit am Lebendigen, d.h. Pflanzen- und Tierzucht, Krankenhausbehandlung und -pflege, Kinderpflege und Erziehung, schließt die Bezeichnung Stoff und Material aus. 'Wesen als sich gestaltende und verhaltende Ganze' werden zum Objekt. für die Arbeit am Lebendigen ergeben sich danach folgende Kennzeichen

"1. Nichtbeliebigkeit der Form...

2. Gestaltung aus inneren Kräften des Gegenstandes...

4) R. Eisler: Wörterbuch der philosophischen Begriffe, Bd.1, Berlin 1927⁴, S.97

5) W. Hellpach: Prägung. Zwölf Abhandlungen aus Lehre und Leben der Erziehung, Leipzig 1928, S. 84

6) J. Hoffmeister(Hrsg.): Wörterbuch der philosophischen Begriffe, Hamburg 1955², S. 73

7) W. Sombart: Der moderne Kapitalismus. Historisch-systematische Darstellung des europäischen Wirtschaftslebens von seinen Anfängen bis zur Gegenwart, Bd. 1, München 1921⁴, S. 7ff

alle Zitate nach A. Dörschel: Arbeit und Beruf, a.a.O.S. 89 f

8) W.Metzger: Schöpferische Freiheit, a.a.O.S. 18 ff

3. Nicht-Beliebigkeit der Arbeitszeiten...
4. Nicht-Beliebigkeit der Arbeitsgeschwindigkeit...
5. Duldung von Umwegen...
6. Wechselseitigkeit des Geschehens." 9)

Mit Ausnahme des zweiten Teils der Unterscheidung nach W. METZGER wird also hier die Arbeit in ihrer "reinen" Form beschrieben. In diesem Sinne kann die Arbeit im pädagogischen Sinn nicht betrachtet werden, denn es fehlt ihr als wesentliches Moment die ausschließliche Richtung auf den ökonomischen Nutzen, d.h. auf den meßbaren Wert.

Die Arbeit am Lebendigen hingegen impliziert die pädagogischen Ansatzmöglichkeiten. Da in der pädagogischen Intention immer das Kind oder der Heranwachsende im Mittelpunkt aller Bemühungen stehen, handelt es sich dabei um diese Form der Arbeit, selbst wenn als Arbeitsgegenstände oftmals unbelebte Stoffe als 'Mittel' der Erziehung und Bildung herangezogen werden. Ziel aller pädagogischen Absichten ist doch die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, letztlich Charaktererziehung, Erziehung zur Sittlichkeit, somit also Hilfe zur Existenzverwirklichung.

Bei kritischer Betrachtung der Arbeit unter pädagogischem Aspekt kommt A. FISCHER zu folgender Feststellung: "Die Arbeitspädagogik ... stellt sich mir... dar als der pädagogische Exponent eines ökonomistischen, technizistischen Zeitalters, für das der Weg zum Menschentum durch die Notwendigkeiten des wirtschaftlich-staatsbürgerlichen Daseins hindurchführt." 10) Dabei geht er von der Grundannahme aus, jeden einzelnen Menschen erwarte sein "Arbeitsschicksal". Arbeitsschule und Arbeitspädagogik seien Ausdruck "der wesentlich wirtschaftlich-technischen Kräfte und Ziele unseres Zeitalters, der soziologischen Konstellation unseres Gesellschaftssystems und schließlich auch der wirklich großen Inhalte unserer Kultur." 11)

L. VAUBEL dagegen nimmt an, bei der Betrachtung der Arbeit unter pädagogischem Aspekt stehe die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, die Leistungssteigerung, die Bindung des Menschen an seine Arbeit und die Einordnung in den Produktionsprozeß im Mittelpunkt. 12)

Die psychologische Sicht dieser Problematik wird bei O. KROH beschrieben: "Immer ist es das angelegte Werdegesetz des Menschen, dem im Interesse seiner optimalen Entfaltung Rechnung getragen werden soll. Dabei wird die Arbeit als wirk-

9) W. Metzger: Schöpferische Freiheit, a.a.O.S. 18 ff

10) A. Fischer: Arbeits- und Erlebnispädagogik, in: Kreitmair: A. Fischer, Leben und Werk, Bd. 2, München 1950, S. 260

11) ebenda S. 264

12) vergl. L. Vaubel: Der Mensch in Wirtschaft und Technik. Überblick über die Problemstellung aus der Sicht der Wirtschaft, in: Das Ruhrseminar, IV. Arbeitsbericht 1963, o.O., S. 100

samste Ernstform totaler Selbstentfaltung in den Vordergrund gestellt werden müssen. Denn der totale Ernsteinsatz aller Kräfte gibt ihr gegenüber dem Spiel höhere formende Wirksamkeit; das Werk, dem sie dient, ist der objektive, unter Verantwortung geschaffene und nach dem Grade seiner Vollendung beurteilbare Ertrag dieses Einsatzes. Der Schaffende erscheint selbst in seinem Werk, das für oder gegen ihn Rechnung ablegt. Er ist deshalb gehalten, sein Bestes zu leisten. Arbeitshaltung und wekgerechten Schaffenswillen erzieht er sich dabei selbst an. Er schult seine Funktionen und ihr Zusammenwirken. Er lernt, seine Arbeitsziele seinen Kräften anzupassen, die Arbeitsschritte sorgfältig vorzubereiten, ihre Ausführung nach Tempo und Abfolge zweckmäßig zu gestalten und aus der Anonymität der Masse als selbständig und verantwortlich Leistender herauszutreten." 13)

H. NETZER unterscheidet die Arbeit schließlich als Erziehungsmittel von der wirtschaftlichen Arbeit; nach diesem Autor soll Arbeit im pädagogischen Sinne nicht wirtschaftliche Werte schaffen, nicht das Bedürfnis nach Gütern ist Anlaß zum Arbeiten, sondern die Arbeit ergibt sich aus der pädagogischen Situation, und das heißt: "Arbeit ist für uns Mittel für die Bildung der Arbeitsfähigkeit und die Übung der Arbeitstugenden, und es interessiert uns das Zustandekommen einer sauberen, sachlichen Arbeitshaltung. Dazu muß freilich auch ein Werk, ein Arbeitsprodukt Ziel des Tuns sein, aber nicht in seiner reinen Gegenständlichkeit sondern als Ausdruck einer inneren Gesamtverfassung, zu der wir hinführen wollen. Pädagogisch belangvoll ist nie das Werk an sich, sondern der junge Mensch, der es geschaffen hat." 14) Darauf zielt auch A. DÖRSCHELS Feststellung ab, für die Arbeitspädagogik müsse "das Bild des Menschen als eines leiblich-seelisch-geistig geeinten, d.h. personal bestimmten Wesens, dessen Leben unlösbar mit dem Gruppendasein verbunden ist" 15) ausschlaggebend sein.

Für diese neuere Entwicklung in der Arbeitspädagogik stellt A. DÖRSCHEL jedoch eine Zweiteilung fest: "Die eine Richtung verfolgt eine Erziehung zur Arbeitsfähigkeit und -willigkeit für die wirtschaftliche und soziale Wirklichkeit. Arbeit als Ziel wird zum inhaltlichen Prinzip aller Arbeitspädagogik erhoben. Die andere Richtung vertritt eine erweiterte Auffassung, nach der eine Erziehung durch Arbeit umfassende Menschenbildung ermöglicht. Arbeit, insbesondere in der Form der 'selbsttätigen Erarbeitung', wird zum methodischen Prinzip alles Lernens erklärt (Arbeitsschulbewegung)." 16)

Diese zweite Begründung vertritt auch W. GUYER und führt mit der Blickrichtung auf die Volksschule aus: Das "Arbeitsprinzip... hat... seine Berechtigung so-

13) O. Kroh: Revision der Erziehung, Heidelberg 1957, S. 143

14) H. Netzer: Erziehungslehre, Bad Heilbrunn 1965, S. 75

15) A. Dörschel: Arbeit und Beruf, a.a.O.S.137

16) ebenda S. 139

wohl auf der Unterstufe als Prinzip des gesamten Schulbetriebes wie auch auf der Oberstufe als Grundlage für jene besondere Kategorie von Schülern, welche nur vom Praktischen aus zum Theoretischen gelangen. Versteht man es als ein Basteln, so muß es, in Verbindung mit einer sorgfältigen manuellen Schulung im Handfertigkeitsunterricht, auf besondere Stunden verlegt werden.... Geht es aber im 'Arbeitsschulgedanken' überhaupt auf, so betrifft es durchaus nicht bloß das Manuelle, sondern auch jede geistige Tätigkeit, ohne ausdrückliche Einbeziehung irgendwelcher manueller Elemente.... Der Arbeitsschulgedanke ... will ganz einfach die größtmögliche Selbsttätigkeit des Schülers, sei diese nun individuell oder kollektiv." 17)

In den angeführten Definitionen wird die Arbeit im pädagogischen Sinn also wie folgt bestimmt: Sie unterliegt selbstverständlich, wenn auch sehr stark eingeschränkt, dem ökonomischen Prinzip, bereitet auf das spätere Erwerbsleben vor, indem sie Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt, Fähigkeiten bildet und mit dem Auftrag berufsvorbereitender Erziehung in der Volksschule verbunden ist.

Sie soll in ihrem Bereich Hilfe bei der Verwirklichung möglichst aller Anlagen durch Selbstentfaltung leisten, ist also 'Mittel' für die Bildung der Arbeitsfähigkeit, der Arbeitstugenden und der Arbeitshaltung. Sie kann die Merkmale der wirtschaftlichen Arbeit einschließen, andererseits aber auch davon unabhängig geistiges Tun und Handeln sein und steht dabei immer unter der besonderen pädagogischen Forderung, d.h., sie zielt nicht auf das Werk als an sich selbst wertvoll ab, sondern steht im Dienste der Menschwerdung des Menschen, wird also von pädagogischen Absichten gekennzeichnet.

Sie kann die anderen Grundformen der Bildung und Erziehung einbeziehen, überformt diese dann aber und stellt sie in ihren Dienst; andererseits kann Arbeit im pädagogischen Sinn selbst Dienstwert haben, wenn sie als 'Mittel' für die anderen Grundformen eingesetzt wird, aus der pädagogischen Situation heraus erwächst, die Kinder zum Tätigwerden nötigt. Diese Begriffsbestimmungen sind nicht von der Motivation der Arbeit her bestimmt. Die Bedeutung der Motivation geht aus W. GUYERS Aussage hervor, wenn er einmal Arbeit als Tun kennzeichnet, das einfach geschieht, wobei im Denken und im Schaffen der außerhalb liegende Zweck, beim Gestalten die Form maßgebend sind, andererseits davon das bewußte Handeln als reflektiertes Tun, mit dem sich der Mensch sich selbst, der Sache und den Mitmenschen gegenüber verantwortlich weiß, unterschieden wird. 18)

Für die Motivation der Arbeit stehen sich im allgemeinen wohl zwei Ansichten, ein idealistischer und ein materialistischer Bezug, gegenüber. Unter idealisti-

17) W. Guyer: Wie wir lernen, Erlench-Zürich 1952, S. 406 f

18) vergl. W. Guyer: Grundlage einer Erziehungs- und Bildungslehre, a.a.O.S. 19

schem Bezug kann die Arbeit

1. religiös,
2. weltanschaulich,
3. in Beziehung auf die Gemeinschaft,
4. unter dem Aspekt des Dienstes an der eigenen Person und
5. indifferent gesehen werden.

Der materialistische Bezug, der im allgemeinen Sprachgebrauch im Vordergrund steht, kann unter den Aspekten

1. des Erwerbs,
2. der sekundären Motivation des Erwerbs und
3. indifferent betrachtet werden.

Die unter dem idealistischen Bezug genannten Kategorien können in reiner Form bestimmend sein; es ist jedoch anzunehmen, daß in vielen Fällen untermotiviert auch andere Motivationen mitschwingen. Die verschiedenartigsten Bezüge zwischen idealistischer und materialistischer Motivation sind im Hinblick auf die Indienststellung der Arbeit bzw. der Vordergründigkeit der Bedürfnisse denkbar. Die sekundären Motivationen, wonach der Erwerb dann im Dienst körperlicher Bedürfnisbefriedigung steht, auf Gegenstände der Umwelt oder auf Erkenntnis gerichtet ist, spielen ebenfalls eine große Rolle. Es kann angenommen werden, daß fast das gesamte Bedürfnissystem bestimmend für den Erwerb werden kann, soweit es die Motivation betrifft, wodurch dann der Erwerb in irgendeiner Form vordergründig wird.

Bei der Würdigung der Motivation ist es auch wohl nicht zulässig, für die Festlegung des pädagogischen Arbeitsbegriffes den materialistischen Bezug völlig auszuklammern. Zwar kann und darf er nicht überwiegend bestimmend sein, wie in der polytechnischen Bildung und Erziehung und in der Industrieschulpädagogik des 18./19. Jahrhunderts, doch ist vor allem die sekundäre Motivation des Erwerbs für Erziehung und Bildung bedeutsam. Der auf Erkenntnis gerichtete Dienst des Erwerbs bestimmt u.a. beispielsweise das gesamte Lernprogramm der Schule.

Arbeit im pädagogischen Sinn soll in erster Linie Charaktererziehung bewirken, indem sie Arbeitstugenden weckt und ausbildet. Erst in zweiter Linie kommt es auf die Vermittlung und den Erwerb spezieller Kenntnisse und Fertigkeiten sowie die Bildung der entsprechenden Fähigkeiten an. Wenn es gelingt, durch Arbeit die Kinder und Jugendlichen zur Sachlichkeit zu erziehen, d.h. zur Anerkennung der von der Sache her geforderten Verhaltensweise, kann der Mensch frei von sich selbst werden; dann wendet er sich in Verantwortung der Arbeit selbst zu und stellt sein Verhalten zu den Mitmenschen unter die Forderung der daraus resultierenden Sachlichkeit. Diese durch Arbeit gewonnene sachliche Einstellung

verändert über das Leben in der Arbeitswelt hinaus auch die gesamte Verhaltensweise in der Gemeinschaft; sie kann auch zu einem neuen Verständnis der Freiheit des Menschen führen, indem er sich der Verantwortung bewußt wird, die er immer und überall zu tragen hat.

Eine ganz andere Stellung als die Arbeit nimmt das Spiel als ursprüngliches menschliches Tun ein. F. FRÖBEL definiert es in der Menschenerziehung als "die höchste Stufe der Kindesentwicklung, der Menschenentwicklung dieser Zeit; denn es ist freitätige Darstellung des Innern, die Darstellung des Innern aus Notwendigkeit und Bedürfnis des Innern selbst.... Spiel ist das reinste geistige Erzeugnis des Menschen auf dieser Stufe, und es ist zugleich Vorbild und Nachbild des gesamten Menschenlebens,... es gebiert darum Freude, Freiheit, Zufriedenheit, Ruhe..., Frieden..." 19)

Nach SCHLEIERMACHER ist Spielen "eigentlich das reine in der Gegenwart-sein, die absolute Negation der Zukunft", und W. GUYER meint: "Das Spiel ist eine Seinsform des menschlichen Verhaltens und Tuns, in sich selbst gegründet und nicht ableitbar; es widersteht aller kausalen und finalen Erklärungssucht und läßt sich im Grunde nur phänomenologisch, im besten Falle anthropologisch beschreiben und aufhellen. Es entzieht sich vor allem, ganz im Gegensatz zum Arbeiten und auch zum Lernen, einer restlos intellektuellen 'Durchleuchtung'; es hat sein eigenes Geheimnis." 20)

Ein wesentliches Merkmal des Spiels ist nach GUYER die Phantasie "als konstruktiv-gestaltendes Element". 21)

F. J. J. BUYTENDIJK beschreibt das Spiel als "innerhalb gewisser Grenzen unbestimmt..., undeterminiert, im Gegensatz zu vielen Handlungen, wie die instinktiven Handlungen niederer Tiere oder die technische Arbeit, deren Ablauf bis ins einzelne vorgeschrieben ist." 22)

Nach A. RÜSSEL ist das Spiel eine "lustvolle Tätigkeit, die um ihrer selbst willen, nicht um außerhalb ihrer liegender Zwecke ausgeführt wird". 23)

Im gleichen Sinne wird es auch von W. GUYER bestimmt: "Das Spiel steht noch nicht im Ernst des Lebens, es geschieht in reiner Selbstvergessenheit des Kindes und Menschen. Dies kann nicht nur, dies muß so sein." 24)

F. SCHILLER deutet das Spiel als Ausfluß des ästhetischen Empfindens und stellt fest: "Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist,

19) F. Fröbel: Menschenerziehung, § 30, a.a.O.S. 36

20) W. Guyer: Wie wir lernen, a.a.O.S. 96

21) ebenda S. 99

22) F.J.J. Buytendijk: Das Spiel von Mensch und Tier, Berlin 1933, S. 119, zit. nach W. Guyer: Wie wir lernen, a.a.O.S. 101 f

23) A. Rüssel: Das Kinderspiel, München 1953, S. 3

24) W. Guyer: Wie wir lernen, a.a.O.S. 94

und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt." ²⁵⁾

Das Spiel folgt in seinen verschiedenen Gestaltungen der Entwicklung des Kindes und tritt in alters- und phasenbedingten Formen auf. Darauf verweist schon F. FRÖBEL, wenn er Spielen als "freitätige Darstellung und Übung jeder Art" bezeichnet. "Die Knabenspiele... zeigen eine dreifache Verschiedenheit: sie sind entweder Nachahmung des Lebens und der Erscheinungen des wirklichen Lebens, oder es sind völlig freitätige Gebilde und Darstellungen des Geistes jeder Gattung und an Stoffen jeder Art, und hier entweder nach den in dem Spielgegenstand und dem Spielstoffe selbst liegenden Gesetzen,... oder den in dem Menschen selbst, dem Denken und Empfinden liegenden Gesetzen; in jedem Falle aber sind die Spiele dieses Alters, oder sollten es sein, reine Hervortretungen der Lebenskraft, des Lebensmutes; sie sind Erzeugnisse der lebendig sich in dem Knaben regenden Lebensfülle, Lebenslust." ²⁶⁾

F. FRÖBEL nennt als typische Spielarten dieser Altersstufe Körper-, Sinnen- und Geistesspiele. ²⁷⁾

Mit fortschreitender Entwicklung und Reifung verliert das Spiel in dieser reinen Form mehr und mehr an Bedeutung. Greift gar noch der Erwachsene in den Spielablauf ein, veranlaßt oder gestaltet er das Spiel, wird notwendigerweise der eigentümliche Spielcharakter zunehmend verringert. Dann kommen Elemente des Lernens ins Spiel hinein, es wird gar in Arbeit oder arbeitsähnliches Verhalten umgeformt. Lernen und Arbeit bedienen sich dann äußerlich spielähnlicher Tätigkeitsweisen. Diese Situation tritt besonders dann auf, wenn das Spiel in den Unterricht einbezogen wird. P. PETERSEN unterscheidet als Schulspiele vier Arten:

1. das Spiel im Sinne F. FRÖBELS als freie Spiel- und Bastelstunde;
2. die Lernspiele, d.h. spielendes Lernen, wobei für die Kinder der Ernstcharakter des Lernens nicht deutlich wird, da sie ganz in der Spielsituation verhaftet bleiben;
3. die bildenden Zweckspiele, z.B. Pausen- und Turnspiele;
4. die Schauspiele. ²⁸⁾

Es kann also, ebenso wie bei der Arbeit, zum Spiel als überformendes Moment die pädagogische Absicht treten. Dann muß im Einzelfall untersucht werden, ob man noch von Spiel sprechen kann oder ob nur noch äußerliche Merkmale für die Bezeichnung entscheidend sind. Denn auch das Spiel kann seinen Eigenwert verlieren und damit im Bildungs- und Erziehungsgeschehen Dienstwert annehmen.

²⁵⁾ F. Schiller: Über die ästhetische Erziehung des Menschen, 15. Brief, zit. nach W. Guyer: Wie wir lernen, a.a.O.S. 98

²⁶⁾ F. Fröbel: Menschenerziehung, a.a.O. S. 214

²⁷⁾ vergl. ebenda S. 214

²⁸⁾ vergl. P. Petersen: Führungslehre des Unterrichts, a.a.O.S. 101 f

Das Werk gestalten steht zwischen Spiel und Arbeit. Sein wesentliches Moment ist das Ästhetische, das auch Wurzel des Spiels ist. Es "stammt aus jenem innern Tun, das die Wirklichkeit nicht denkt, sondern anschaut. Als ästhetisches Erlebnis kann die reine Anschauung zum äußern Tun drängen, und aus dem 'Bild', das in innerer Anschauung gesehen, gehört und empfunden wird, quillt alsdann das Werk, als sprachliche, musikalische oder handwerkliche Kunst." 29)

Nach dieser Auffassung bestimmen Ergriffensein und Phantasie, Elemente des Ästhetischen, sowohl das Spiel als auch das Werkgestalten von der Motivation her. Das Erleben ist hier ausschlaggebend, nicht die intellektuelle Verarbeitung. Trotz dieser Übereinstimmungen mit dem Spiel ist eine Differenzierung nötig. Dabei soll das Gestaltungsspiel als Beispiel dienen. Das Gestaltungsspiel zielt nie auf ein Werk ab, das künstlerisch gestaltende Tun hingegen führt zum Werk, womit wesentliche Elemente der Arbeit in das Werkgestalten aufgenommen werden. Geht man von G. KERSCHENSTEINERS, H. GAUDIGS, O. SCHEIBNERS und A. FISCHERS Definition des Arbeitsprozesses aus, ergibt sich für das Werkgestalten eine Abweichung nur im ersten Schritt des Prozesses: Die Aufnahme des Ziels in den Willen und in das Bewußtsein hat mehr emotionalen Charakter. Es 'drängt' den Gestaltenden zur Werkausführung. Die dann folgenden Schritte stimmen mit denen des Arbeitsprozesses überein. 30)

Einschränkend muß noch vermerkt werden, daß beim Werkgestalten der innere Zwang zur Werkvollendung nicht immer so ausgeprägt ist, daß unter allen Umständen die restlose Realisierung erstrebt wird. Vielmehr kann der Gestaltungsprozeß abgebrochen werden, erfährt u.U. eine völlig andere, oft entgegengesetzte Richtung, je nach Art, Umfang und Einfluß der wirkenden Phantasie oder des 'innern Dranges', der auslösendes Moment ist. Besonders bei Kindern ist die Abhängigkeit von der jeweiligen Bedürfnislage, die häufig wechselt, von großer Bedeutung. Das erklärt teilweise die Ursachen, die zum Wechsel der Tätigkeiten führen. Dann werden im Gestaltungsprozeß auch wieder Elemente des Spiels wirksam, das, nach F.J.J. BUYTENDIJK, "keinen vorausbestimmten Ausführungsplan.hat..." 31) Diese Mittelstellung zwischen Spiel und Arbeit, zwischen dem natürlichen menschlichen Tun und der Tätigkeit, zu der erzogen werden muß, machen das Werkgestalten in der planmäßigen Erziehung und Bildung zu einem wichtigen Bestandteil der Unterrichtsgestaltung. Dazu führt W. GUYER aus: Das Kind "muß ... gestalten können, weil sein ganzes Wesen zur ... Entladung der Eindrücke drängt.... Im Gestalten ... entwickelt sich das Formbewußtsein, und im Herausstellen des Empfundnen kommt das Kind erst zum vollen ästhetischen Genuß." 32) Auch FRÖBELS

29) W. Guyer: Wie wir lernen, a.a.O.S. 309

30) ebenda S. 100

31) F.J.J. Buytendijk: Das Spiel von Mensch und Tier, Zit nach Guyer, ebenda S. 100

32) W. Guyer: Wie wir lernen, a.a.O.S. 312

"Veräußerlichung des Inneren" deutet auf das Werkgestalten hin, kann aber auch im Spiel oder in der Arbeit wirksam und bestimmend werden.

Werkgestalten findet sich hauptsächlich in den musischen Fächern. Für die Volksschule betrifft das folgende Bereiche: Musik, Poesie, Theaterspiel, Rhythmik, Tanz, Zeichnen, Modellieren und den musisch betonten Werkunterricht. Im Werkgestalten kann die tätige Verarbeitung der Eindrücke erfolgen, die das Kind aus den Umwelterfahrungen des täglichen Lebens aufnimmt, sofern sie im Spiel allein nicht ausgedrückt werden können und nicht in die Form der Arbeit einmünden.

Eine Gegenüberstellung ergibt für Arbeit, Spiel und Werkgestalten folgende Merkmale:

1. Die Arbeit unterliegt dem ökonomischen Prinzip; das gilt weder für das Spiel, das Tätigkeit um seiner selbst willen ist, noch für das Werkgestalten.
2. Arbeit ist immer absichtsvoll, zweckbestimmt; Spiel ist absichtslos und zweckfrei, nur in sich selbst gegründet; Werkgestalten ist, außer der Motivation, absichtsvoll.
3. Arbeit zielt auf Vollendung; Spiel hat nicht immer ein definitives Ende; Werkgestalten zielt auf Vollendung, kann aber, bei Motivationswandel bzw. -wechsel, ohne Vollendung bleiben.
4. Arbeit ist planvoll; Werkgestalten beinhaltet Planung aus der Intuition heraus; Spiel ist ohne vorausbestimmten Plan, soweit es sich nicht um Regelspiele handelt.
5. Ziel der Arbeit ist Herstellung eines Werkes; das trifft auch für das Werkgestalten zu; Ziel des Spiels ist Gelöstheit.
6. Arbeit verlangt die Bewältigung von Widerständen aus dem Material und den Werkzeugen einerseits, aus dem Arbeitenden selbst heraus andererseits; das gilt auch für das Werkgestalten; Spiel kennt diese Problematik im strengen Sinne nicht.
7. Arbeit verlangt Unterwerfung unter die 'Sachlichkeit' und den aus ihr resultierenden Zwang; Werkgestalten erfordert deren Beachtung; Spiel hingegen ist reines Vergnügen.
8. Die Beziehung Arbeiter - Arbeit (Werk) ist auf Gegenstände und deren objektives Sein, auf Erkenntnis gerichtet; die Beziehung Spieler - Spielobjekt ist eine gefühlsmäßige Gemeinschaft, ein Gerührt- und Berührtwerden; die Beziehung Gestaltender - Werk tendiert vom Antrieb her zum Spiel, gleicht sich in der Durchführung der Arbeit an. ³³⁾

Diese Gegenüberstellung bezieht sich auf die reinen Formen der Tätigkeiten. Da für Bildung und Erziehung aber die pädagogische Absicht bestimmend sein muß,

33) vergl. zu Punkt 8: W. Guyer: Wie wir lernen, a.a.O.S. 102

kann eine solch klare Trennung im Unterrichtsgeschehen nicht immer durchgeführt werden. Dem steht einmal entgegen, daß von der Planung des Lehrers her bewußt ein Ineinander-Übergehen der verschiedenen Formen beabsichtigt werden kann, andererseits die Motivationen bei Lehrern und Schülern zu einer je unterschiedlichen Auffassung führen können. Entscheidend ist immer die Einstellung der Kinder, die sie in der pädagogischen Situation einnehmen. Wenn Arbeitserziehung beabsichtigt ist, müssen die Kinder in Arbeitssituationen gestellt werden. Sollen sie die Arbeit als Ernstform und Lebensnotwendigkeit erfahren, müßten tunlichst alle Momente des Spiels und der spielerischen Tätigkeit ausgeschlossen werden.

B: Abgrenzung der Grundform "Arbeit" gegen die anderen Grundformen
der Erziehung und Bildung

Als wichtigste Grundformen der Erziehung und Bildung gelten Arbeit, Spiel, Lernen, Fest, Feier und Gespräch. Die für die gesamte Bildung und Erziehung, besonders aber für den Unterricht wichtigste Grundform ist das Lernen. Soweit es die allgemeine Bildung und den Unterricht anbelangt, werden ihm die anderen Grundformen zu- und untergeordnet. Das Lernen bestimmt nicht nur in Kindheit und Jugend einen großen Teil der aufzuwendenden Mühen, wie sich beispielsweise aus P. PETERSENS Bestimmung des Unterrichtsbegriffs als 'Lernen i.e.S.' ¹⁾ ergibt, sondern es wird darüber hinaus in der Zeit der beruflichen Mobilität und fortschreitender Technisierung und der daraus resultierenden Folgen auch für das Leben der Erwachsenen zunehmend bedeutsamer.

Um zu einer Abgrenzung gegenüber der Arbeit kommen zu können, muß das Lernen zunächst definiert werden: "Lernen ist die in der Auseinandersetzung mit der Umwelt erworbene zweckmäßige Veränderung (Verbesserung je nach Neulernen, Zulernen oder Umlernen) von Verhaltens- und Leistungsdispositionen, ist Entstehung oder Änderung (Befestigung oder Vervollkommnung) einer Reaktion ... in der Situation ..., eine persönliche Verarbeitung von Lebenserfahrungen, die für unsere Lebensgestaltung zur Verfügung stehen." ²⁾

Nach W. HEHLMANN ist Lernen ein "geistiger oder geistig-körperlicher Entfaltungsvorgang, Einpassung in die Forderungen von Situation und Welt, Steigerung von Können und Leistung. Im engeren Sinne ... die Erweiterung der Erfahrungen, die Vertiefung der Einsicht, der Erwerb von Kenntnissen durch wiederholte Einprägung, ... das Hineinwachsen in die spezifisch-menschliche Wertwelt." ³⁾

Für P. PETERSEN ist Lernen "in allen seinen Funktionen und Stufen in allerhöchstem Maße zuerst abhängig von der Wirklichkeit, innerhalb deren gelernt werden soll, d.h. von der 'pädagogischen Situation', sodann davon, wie einer in der betreffenden pädagogischen Situation lernen darf, welche Bewegungsfreiheit man ihm gewährt bzw. welche Straffheit der Leitung seine Tätigkeit vorordnet und begleitet, ferner neben wem er arbeiten oder viertens, ... mit wem er gemeinsam arbeiten darf." ⁴⁾

W. GUYER schließlich definiert: "Lernen im weitesten Sinne des Wortes heißt: Bereitstellen von Erfahrungen als Vorwegnahme der Möglichkeit für das zukünftige Tun des Menschen" ⁵⁾, und die Elemente des Lernens sind die Übung, die Gewöhnung, die Nachahmung, die Einsicht und die Sprache. ⁶⁾

1) vergl. P. Petersen: Führungslehre des Unterrichts, a.a.O.S. 81

2) J. Dolch: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, München 1960³, S. 101

3) W. Hehlmann: Wörterbuch der Pädagogik, Stuttgart 1964¹, S. 329

4) P. Petersen: Führungslehre des Unterrichts, a.a.O.S. 81

5) W. Guyer: Wie wir lernen, a.a.O.S. 15

6) vergl. ebenda S. 31 ff

Nach H. ROTH ist Lernen "nicht nur eine Sache der Intelligenz oder des Gedächtnisses oder der Wiederholung..., sondern eine Angelegenheit des ganzen Menschen, und zwar um so mehr, je weniger durch Lernen nur eine Vermehrung des Gedächtnisbesitzes erreicht werden soll. Je mehr das Wissen vertieft, erweitert und lebendig bereitgestellt, je mehr die Interessen entfaltet, das Verhalten geändert und verbessert und das Können gesteigert werden sollen, desto mehr muß der ganze Mensch am Lernprozeß beteiligt sein." ⁷⁾

W. GUYER legt dar, daß das Lernen in einem Prozeß verläuft, der selbst "eine Kette von Erfahrungen" darstellt; "sein Resultat ist der Lernbesitz". ⁸⁾
Bei der Untersuchung des Lernprozesses ergibt sich für ihn folgende Stufenfolge:

- "1. Erstes den Lerngegenstand 'angehendes' Tun;
2. Innwerden der Widerstände am Lerngegenstand;
3. Heranziehen des vorhandenen Wissens zur Korrektur des ersten Tuns;
4. Wiederholung des ersten Tuns als zweites angepaßtes Tun;
5. Übung dieses Tuns unter Vermeidung der vorher gemachten Fehler;
6. Gewöhnung als Anpassung an die Gesamtsituation." ⁹⁾

H. ROTH kritisiert die von W. Guyer dargestellten Lernstufen: "Hier scheinen mir die Stufen der Motivation und die Stufe der Problemlösung zu wenig betont zu sein." ¹⁰⁾ Er selbst stellt folgende Gliederung der Lernstufen auf:

- "1. Stufe der Motivation,
2. Stufe der ersten Schwierigkeiten (Probierphase),
3. Stufe der Lösung,
4. Stufe des Tuns und Ausführens,
5. Stufe des Behaltens und Einübens,
6. Stufe des Bereitstellens, Bereithabens und der Integration des Gelernten". ¹¹⁾

P. PETERSEN hingegen faßt den Lernprozeß in drei Stufen zusammen:

"A Das, was gelernt werden soll,... muß stets deutlich, klar und kräftig genug herausgestellt werden, um in seinen Einzelheiten, Beziehungen und Zusammenhängen erst einmal erkannt zu werden...

B Das, was gelernt werden soll, wird in neuen Lernvorgängen eingeübt.... Das Ziel dieser zweiten Stufe bildet es, eine feste, innige Beziehung zwischen den Teilen des zu lernenden ... zu bewirken.

C Zuletzt geht es um die Bildung der Disposition, des Vermögens eines Habitus ..., eine ... Sicherheit, eine Art Garantie dafür, daß, wenn ein Teil des

7) H. Roth: Die psychologischen Lerntheorien und die Bedeutung ihrer Forschungsergebnisse für Unterricht und Erziehung, in: Pädagogische Psychologie für Höhere Schulen, hrsg. von K. Strunz, München-Basel 1959, S. 218

8) W. Guyer: Wie wir lernen, a.a.O.S. 17

9) ebenda S. 71

10) H. Roth: Die psychologischen Lerntheorien..., a.a.O.S. 220

11) ebenda S. 219

Lernvorgang auftritt, der nächste und die nächsten folgen werden und daß Fertigkeiten, Geschicklichkeiten immer auf dem Wege und in der Art ausgeübt werden, in der sie am meisten geübt worden sind." 12)

Bei einer Abgrenzung Lernen und Arbeiten kommt W. OEHL zu der Feststellung: "Lernen und Arbeiten haben eine Reihe gemeinsamer Merkmale: Beide verlangen Anstrengung; Arbeits- und Lernerfolg bringen subjektive Genugtuung und Freude, bei Mißerfolg dagegen Unlust und depressive Stimmung." 13)

Bei der Gegenüberstellung von Lern- und Arbeitsprozeß, bezogen auf O.SCHEIBNERS Merkmale des Arbeitsprozesses, arbeitet W. GUYER folgende Unterschiede heraus¹⁴⁾: Zunächst wird ein Unterschied in dem ersten Schritt sichtbar: Die Zielspannung bestimmt die Arbeit völlig, der Arbeitsvorgang wird völlig vom Ziel her bestimmt. Techniken, Handgriffe, Fertigkeiten und notwendige Überlegungen müssen als vorhandene Mittel vorausgesetzt werden. Das angehende Tun im Lernprozeß nimmt dagegen nicht alles voraus, was im Lernvorgang auftreten kann. Der Prozeß bleibt offen und möglichen Abweichungen unterworfen. Arbeit ist etwas Definitives, Lernen hat Versuchscharakter.

Eine weitere Abweichung ergibt sich nach GUYER beim Vergleich der zweiten Schritte der beiden Prozesse: Das Innwerden der Widerstände beim Lernen führt zum Stutzen und Aufmerksamwerden und damit zur Erkenntnis, daß das erste Tun beim Lernen korrigiert werden muß. Dabei wird der Widerstand nicht nur bewältigt, sondern überhaupt erst erfahren. Das führt dann schon zur ersten Anpassung. Beim Arbeiten dagegen ist der Widerstand schon vorher bekannt, was erst die rechte Verwendung der Arbeitsmittel ermöglicht.

Für die dritten Schritte beider Prozesse wird als Unterschied herausgestellt, daß beim Lernen eine Korrektur des Tuns durch Heranziehung des vorhandenen Wissens als Folge der Bewußtwerdung des Widerstandes erfolgt, die Planung im Arbeitsvorgang hingegen so beschaffen sein muß, daß sie zum Funktionieren der ihr folgenden Ausführung zwingt. Eine Einschränkung muß jedoch beim Prozeß des Wissenserwerbs vorgenommen werden: Er stellt einen Lernvorgang besonderer Art dar und stimmt mit dem Arbeitsprozeß weitgehend überein.

Bei der Gegenüberstellung des jeweils vierten Schrittes ergibt sich, daß keine Übereinstimmung vorliegt, daß beim Arbeiten gerade hier der eigentliche Charakter des Tuns als 'Ablauf von früher fertig Gelerntem' hervortritt, beim Lernen dagegen das Üben zwar rein formal abläuft, jedoch auf Leistungssteigerung und und Sicherung des zu Lernenden abgestellt ist. Am deutlichsten wird die Unterscheidung, wenn W. GUYER ausführt: "Lernen ist ein in Schritten sich vollziehen-

12) P. Petersen: Führungslehre des Unterrichts, a.a.O.S. 138

13) W. Oehl: Der Rechenunterricht in der Hauptschule, Hannover 1965, S. 50

14) vergl. zum folgenden W.Guyer: Wie wir lernen, a.a.O.S. 78 ff

des Sichentwickeln, Arbeiten mehr ein Abwickeln aus fertigem Können und Wissen." 15)

Während der Lernerfolg subjektiv ist, ist der Erfolg der Arbeit objektiv.

GUYER stellt bei aller Scheidung von Arbeiten und Lernen und im besonderen bei der kritischen Gegenüberstellung der beiden Prozesse aber heraus, daß es ein Lernen auf den Arbeitsprozeß hin gibt. Lernen und Arbeiten nähern sich dabei einander an, ohne jedoch zur vollen Deckung zu gelangen. Er geht davon aus, daß Lernen immer zur Arbeit hinführt, schließlich, in einem 'Sprung', Lernen in Arbeit übergeht. Andererseits ist unzweifelhaft, daß in und aus Arbeit Lernen erwachsen kann. Das trifft besonders für die geistige Arbeit zu, die nie bloße Anwendung von schon Gelerntem ist, sondern ständig zu neuen Erkenntnissen führt und neue Probleme aufwirft. 16)

Diesen Zusammenhang betont GUYER noch einmal mit der Feststellung, "daß zwar ein guter Teil alles Lernbemühens der Erziehung zur Arbeit gilt, daß aber weit nicht alles Lernen eine später zu vollziehende Arbeit zum Ziel hat." 17)

Neben der Arbeitserziehung muß auch die Muße in der Erziehung ihren Platz haben. In unserer Zeit, in der ein immer größerer Teil des Lebens von Arbeit und Lernen in Anspruch genommen wird, kommt ihr besondere Bedeutung zu. Auch die zunehmende Freizeit zwingt dazu, diese Aufgabe stärker zu beachten, wenn sie sinnvoll genutzt und verbracht werden soll. Fest, Feier und Spiel setzen Muße voraus.

Fest und Feier nehmen im Schulleben leider immer noch eine Randstellung ein, werden nur bei wenigen Gelegenheiten eingesetzt, scheinen immer noch als etwas Besonderes zu gelten und werden in ihrer Bedeutung für das Schulleben häufig verkannt. Diese Fehleinschätzung läßt Fest und Feier in der pädagogischen Praxis weit zurücktreten.

Als Grundform der Bildung und Erziehung stehen sie dem Spiel und dem Werkgestalten sehr nahe. Nicht das rationale, sondern das emotionale Moment bestimmen ihren erziehenden und bildenden Wert. "Ihre prägende Wirkung liegt einerseits in dem starken gefühlsmäßigen Zusammenschluß, andererseits in dem gemeinsamen Erleben bedeutsamer und würdiger Gehalte, als Weihe, Erlebnis, Aufrüttelung oder Gelöbnis, religiöse Feier, Gedenkfeier, Heimatfeier, feierliche Begehung wichtiger Einschnitte oder auch Gemeinschaftskundgebungen überhaupt." 18)

Feier, Fest und Spiel sind "Ausdrucksformen des Menscheninneren, in denen dieses selber gebildet, geformt und in den höchsten und besten Formen vergeistigt

15) W. Guyer: Wie wir lernen, a.a.O.S. 80

16) vergl. ebenda S. 89 und S. 335

17) ebenda S. 91

18) W. Hehlmann: Wörterbuch der Pädagogik, a.a.O.S. 144

wird." 19) An anderer Stelle sagt P. PETERSEN: "Alle Feiern haben einen erhebenden Sinn, es geht um ein gemeinsames, alle Teilnehmer läuterndes Erlebnis." 20)

Den letzten Sinn des Feierns bestimmt er wie folgt: "Feiern und mitfeiern kann nur derjenige, der wirklich teilnimmt, d.h. wer sich wirklich als Glied der feiernden Gemeinschaft weiß und empfindet, auch will und selber bejaht." 21)

Anlässe zu Fest und Feier in der Schule und im Schulleben sind in großer Zahl gegeben. Hier seien nur für viele andere als Beispiele die Feier zur Einschulung der Schulneulinge, Jubiläen, Sportfeste, Geburts- und Namenstage der Kinder genannt.

Die Gestaltung von Fest und Feier im Schulleben richtet sich nach der Entwicklungs- und Altersstufe der Kinder einerseits, nach den vorhandenen Mitteln und der zur Verfügung stehenden Zeit andererseits. P. PETERSEN unterscheidet vier Arten von Feiern: Die vom Lehrer gebotene, geleitete oder durchgeformte und die von den Schülern selbstständig gestaltete Feier. 22) Dieser Aufbau zeigt, daß in zunehmendem Maße Selbsttätigkeit und Selbständigkeit, Aktivität und Spontaneität, Zielstellung und 'Planung' der Schüler Fest und Feier bestimmen, Merkmale, die auch der Arbeit zukommen. Die Arbeit selbst wird dann zu ihrem Bestandteil, wenn z.B. das Eigentätige in der Darbietung oder die äußere Gestaltung von Fest und Feier (Dekorationen, Herstellung von Requisiten usw.) betrachtet werden. Doch haben alle Formen der Arbeit in diesem Zusammenhang nur Dienstwert, stehen im Dienste des Erlebens, indem sie die Schüler für Fest und Feier vorbereiten, aufschließen, das Sinnverständnis für die Tätigkeit in der Gemeinschaft und für die Gemeinschaft verdeutlichen und so die innere Bereitschaft für Fest und Feier wecken. 23)

So münden auch hier wieder Formen der Arbeit in diesen Teil des Schullebens, das als komplexes Ganzes nur theoretisch nach diesen Seiten gesondert gesehen werden kann. In der Praxis selbst gehen die einzelnen Grundformen fließend ineinander über, haben an ihrem Platz und an der ihnen zukommenden Stelle Selbstwert, müssen aber auch den anderen Grundformen Dienste leisten.

Als letzte Grundform sei das Gespräch angeführt. Bei einer Unterscheidung seiner verschiedenen Formen ergeben sich: alltägliche, sachliche und persönliche Gespräche, 24) speziell auf die Schule bezogen das Lehr- und das Unterrichtsgespräch. Dabei ist das Lehrgespräch noch einmal zu unterteilen in das gebunde-

19) P. Petersen: Führungslehre des Unterrichts, a.a.O.S. 38

20) ebenda S. 106

21) ebenda S. 171

22) vergl. ebenda S. 105 f

23) vergl. ebenda S. 171 f

24) vergl. H. Netzer: Erziehungslehre, a.a.O.S. 95 f

ne und das freie Gespräch, denen die belehrende Unterhaltung vorausgeht. Wesentliche Merkmale des Gesprächs sind das Dialogische, die Verständigungsbereitschaft, das Offensein, das Schweigen- und Zuhörenkönnen, der Wille, auf den Partner einzugehen, die Bereitschaft, Kontakt aufzunehmen und das Bewußtsein des Verhaftetseins in der Gemeinschaft. Diese Merkmale sind als Voraussetzungen nicht von vornherein gegeben, sie müssen vielmehr durch Erziehung und Bildung zur höchstmöglichen individuell erreichbaren Stufe entwickelt und gesteigert werden. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts setzt hier die Reformpädagogik mit ihren Bestrebungen ein. Das festgefahrene Schema Lehrerfrage-Schülerantwort, in dem die Aktivität und die Spontaneität der Schüler nahezu völlig ausgeschlossen waren, sollte durch ein vom Schüler ausgehendes Unterrichtsgespräch abgelöst werden. Die Lehrerfrage, als unecht im eigentlichen Sinne erkannt, sollte durch die Schülerfrage ersetzt werden, der Lehrer dabei weitgehend in den Hintergrund treten. Selbständigkeit und Selbsttätigkeit, Merkmale der Arbeitsschule, sollten auch das Gespräch bestimmen. So kamen H. GAUDIG und seine Schüler zu einer 'Technik des Gesprächs', die wie andere Techniken erlernt werden sollte.

Zu einer anderen Auffassung gelangt P.PETERSEN. Er sieht das Gespräch in der Gebundenheit an die Gemeinschaft und bezeichnet als äußere Formen des Tätigwerdens für Gespräch und Unterhaltung den 'Kreis' (Halbkreis, Hufeisen), den 'Block', den 'Kreis als an die Kinder ausgelieferte Form' sowie die Gelegenheitsformen 'Haufe' und 'lagernde Gruppe'.

Im Gegensatz zu GAUDIG und seinen Schülern soll nach P.PETERSENS Ansicht der Lehrer das Gespräch leiten und lenken. ²⁵⁾

Nach unserer Charakterisierung der Arbeit im pädagogischen Sinne besteht zum Gespräch ein entscheidender Unterschied. Zwar müssen die Kinder für die Gesprächsführung gewisse Grundkenntnisse erwerben, doch darf nicht vorausgesetzt werden, die Beherrschung der 'Gesprächstechnik' müsse unabweisbar zum echten Gespräch führen. Das Lehrgespräch hat mit der Arbeit die gleiche formale Zielsetzung: Selbständigkeit und Selbsttätigkeit der Lernenden. Der wesentliche Unterschied besteht aber wohl darin, daß hier nicht an 'Stoff' oder 'Material' gearbeitet wird, auch wenn ein 'Kulturgut' im Gespräch 'Gegenstand' ist, sondern daß es sich um eine Auseinandersetzung zwischen Menschen handelt, die sich um Klärung, Durchdringung, Erkenntnis, Wahrheit mühen; die Kommunikation im Sinne K. JASPERS steht eindeutig über der dabei zu leistenden geistigen Arbeit.

Diese Hochform des Gesprächs muß im Unterricht sorgfältig vorbereitet werden. So ist auch W. GUYER zu verstehen, wenn er ausführt: "Am vorliegenden Ge-

25) vergl. P. Petersen: Führungslehre des Unterrichts, a.a.O.S.98 ff

gegenstand ... entfaltet sich die gemeinsame Auseinandersetzung der Klasse. Jedoch erfordert... das geordnete Lehrgespräch eine Reihe von Vorübungen, ganz ähnlich wie das Erlernen von Fertigkeiten für eine Berufslehre." 26)

Wenn er die Elemente der zu erlernenden Grundtätigkeiten für die Gesprächsführung darstellt, setzt er sie mit den Schritten des Erkenntnisprozesses gleich. Als Vorübungen dazu nennt er das Angehen einer Überschrift eines Textes, das Nacherzählen, die Vermutungstechnik, die Fragetechnik, Beobachtung, Bildbetrachtung usw. 27)

Diesen Hinweisen muß von den Erziehern Folge geleistet werden wie auch den Anregungen der Reformpädagogik, soweit es sich um die 'Technik' des Gesprächs, deren Einschulung und unterrichtliche Gestaltung handelt. Insoweit kann auch eine nahe Beziehung zur Arbeit bejaht werden.

Steht aber das Dialogische, das Offensein für den Gesprächspartner im Vordergrund der Betrachtung, muß die Nähe zur Arbeit verneint werden. Gerade der zuletzt genannte Aspekt ist jedoch für alle Gesprächserziehung besonders wichtig und sollte deshalb übergeordnetes Ziel sein.

26) W. Guyer: Wie wir lernen, a.a.O.S. 369

27) ebenda S. 370 ff

C: Gemeinsame Merkmale der Arbeit und der anderen Grundformen

Bei einem Vergleich der verschiedenen Grundformen der Bildung und Erziehung ergeben sich - bezogen auf die Arbeit - einige gemeinsame Merkmale. Für die wirtschaftliche, geistige und künstlerische Arbeit stellt O. SCHEIBNER heraus:

- "1. Durch Aufwand von Arbeitskraft - dort vorwiegend physischer, hier vornehmlich geistiger Energie - wird eine planvolle Reihe von Arbeitstätigkeiten eingeleitet und unterhalten.
2. Dieses Arbeitsgeschehen vollzieht sich in zielstrebigter Abfolge an einem Arbeitsmateriale, sei es ein dinglicher, sei es ein gedanklicher Stoff.
3. Es wächst als Wirkung der Tätigkeiten aus dem Stoff ein Arbeitserzeugnis heraus, das irgendwie Wert in sich trägt und dem Arbeiten seinen Sinn gibt: ein Werkstück, ein Kunstwerk, ein Gedankenwerk." ¹⁾

Bei einem Vergleich der Arbeit mit Spiel, Lernen, Werkgestalten und Gespräch ergeben sich als gemeinsame Merkmale weiterhin Anstrengung, Ermüdung, Genugtuung und Freude. Bei der Untersuchung aller Grundformen wird ein weiteres gemeinsames Merkmal ersichtlich: immer werden Fähigkeiten und Fertigkeiten der verschiedensten Art geschult und gesteigert. Wird z. B. durch Arbeit die Fertigkeit in einer bestimmten Technik geschult, so wird als Ergebnis die Fähigkeit, diese Fertigkeit in ständig wertvollere Weise einzusetzen, gesteigert. Das gilt ebenso für Lernen, Werkgestalten, Spiel und Gespräch.

Auch der Erwerb von Wissen und Können vollzieht sich - außer beim Lernen - in Arbeit, Spiel, Werkgestalten, Fest und Feier sowie im Gespräch.

Die Übung, eng mit der Schulung von Fertigkeiten und Fähigkeiten verbunden, ist als Voraussetzung für die Arbeit unabdingbar, um zu leichter erreichbaren Ergebnissen zu kommen. Für das Lernen ist sie ebenso wichtig, dient sie doch der Leistungssteigerung und der Erfolgssicherung. Auf das Gespräch bezogen, hat die Übung in formaler Hinsicht große Bedeutung, was gleichfalls für Fest und Feier zutrifft, das Spiel hingegen wird durch die Übung sowohl in formaler als auch in materialer Hinsicht beeinflusst. Weiterhin ist herauszustellen, daß Techniken, Handgriffe, Fertigkeiten und Überlegungen, die bei Arbeit und Werkgestalten als Mittel vorhanden sein müssen, auch beim Lernen, Spiel und Gespräch erforderlich sind. Erstes Sprechen und erstes Spielen sollen als Sonderformen hier unberücksichtigt bleiben. Beobachtet man z.B. ein Spiel mit dem Ball, so stellt man fest, daß die Technik der Ballbeherrschung, bestimmte Handgriffe und eine Reihe von Fertigkeiten beherrscht werden müssen, daß auch Überlegungen anzustellen sind, inwieweit Regeln zu beachten sind. Entsprechendes gilt auch für

1) O. Scheibner: Zwanzig Jahre Arbeitsschule in Idee und Gestaltung, a.a.O.S.46

andere Spielarten. Den Nachweis für das Gespräch führte u.a. W. GUYER, wie oben bereits ausgeführt wurde. Daß auch das Lernen dieser 'Mittel' bedarf, braucht nicht weiter ausgeführt zu werden.

Unlust und Niedergeschlagenheit, die beim Arbeiten und Werkgestalten Folge von Mißerfolgen sind, können in gleicher Weise beim Lernen und beim Spielen auftreten, haben dann aber andere Folgen: Während bei der Arbeit immer eine Wiederholung, ein Versuch zur Bewältigung der gestellten Aufgabe auf einem anderen Weg, einsetzen muß, evtl. unter Benutzung anderer und geeigneterer Materialien oder Werkzeuge, wird die Unlust beim Spiel zumeist einen abrupten Abbruch zur Folge haben. Die Wiederaufnahme des Spiels zu einem anderen Zeitpunkt ist nicht zwingend nötig, das Kind kann sich vielmehr einem anderen Spiel zuwenden oder gibt das Spielen ganz auf. Auch für das Gespräch können Unlust und Niedergeschlagenheit bedeutsam werden: Unter ihrem Einfluß kann es nicht nur verflachen und versanden; oft liegt in ihnen die Ursache, daß gar kein Gespräch zustandekommt. Das Lernen wiederum ist in enger Anlehnung an die Arbeit emotionalen Gestimmtheiten unterworfen, die aber um des angestrebten Erfolges willen überwunden werden müssen.

Klarheit und Stetigkeit des Tuns sind für Arbeit, Werkgestalten, Lernen und Gespräch gleich bedeutsam. Lediglich das Spiel bildet hier eine Ausnahme.

Die Zielspannung, in der Planung begründet, ist ein weiters übereinstimmendes Merkmal. Arbeit bedingt immer eine Planung; beim Lernen ist sie erforderlich, wenn es um Wissenserwerb geht; Werkgestalten unterliegt ihr in der Durchführung ebenso wie Fest, Feier und Gespräch in der Sonderform des Unterrichts- oder Lehrgesprächs.

Die Bewältigung von Widerständen, bei der Gegenüberstellung von Arbeit, Spiel und Werkgestalten schon dargestellt, greift auch in die anderen Grundformen über. Im Lernen müssen die Widerstände zunächst einmal ursprünglich erfahren werden, müssen den Lernenden 'anrühren', ihn durch die Problemstellung 'treffen'. Dabei steht das Erleben im Mittelpunkt. Ähnlich ist es beim Gespräch, wo die Widerstände deutlich, abgegrenzt, angegangen und schließlich bewältigt werden müssen. Auch bei Fest und Feier kann die Bewältigung von Widerständen zum entscheidenden Faktor der Durchführung werden: Widerstände können hier bei der Planung ebenso hemmen wie den Ablauf in Frage stellen. Immer aber wird das Gelingen von Fest und Feier von ihrer Bewältigung abhängen.

Als letzter Punkt soll die Anwendung als gemeinsames Kennzeichen genannt werden. Die Arbeit drängt auf Anwendung, besonders, wenn das Arbeitsergebnis im Mittelpunkt der Betrachtung steht. Die Anwendungsmöglichkeiten sind nahezu unbegrenzt, wenn es sich um mehr elementare Arbeitserzeugnisse handelt, nehmen

aber mit zunehmender Spezialisierung ab. Lernen ist völlig auf Anwendung gerichtet, und zwar in allen Formen und Arten. Auch für das Werkgestalten kann die Anwendung bedeutsam werden, beispielsweise gilt das für Kunstgewerbegegenstände, ist jedoch dafür nicht unabdingbar. Das Gespräch unterliegt der Anwendung in formaler Hinsicht, material insoweit, als es der Wahrheitsfindung dient. Fest und Feier können ebenfalls nur in beschränktem Umfang unter der Forderung nach Anwendung gesehen werden, dann nämlich nur, wenn sie nicht in sich selbst ihren Sinn haben, sondern im Dienste übergeordneter Ziele stehen. Das Spiel in seiner ursprünglichen Bedeutung unterliegt diesem Prinzip nicht. Sind aber Lernspiele gemeint, Spiele, die zum Werkgestalten und zur Arbeit überleiten, stellt sich das gleiche Problem wie bei Fest und Feier.

Die hier vorgenommene Gegenüberstellung kann nur einer Aufhellung der verschiedenenartigen übereinstimmenden und ineinandergreifenden Merkmale dienen. In der konkreten Situation ist diese Sonderung nicht immer möglich. Für den Erzieher muß aber die Aufgabe gestellt bleiben, bei der Besinnung über sein Handeln und der Vorbereitung dazu Überlegungen dieser Art anzustellen, denn nur dann kann der Einsatz der verschiedenen Grundformen mit Verantwortungsbewußtsein erfolgen. Für die Arbeit als Grundform der Bildung und Erziehung ist diese Klärung aber besonders dringlich, da der Begriff Arbeitserziehung mehrdeutig ist und die Arbeit als Grundform der Erziehung und Bildung zu oft in der Praxis mit dem Lernen gleichgesetzt wird.

D: Zusammenfassende Bestimmung des pädagogischen Arbeitsbegriffs

Um zu einem für die Gegenwart gültigen Begriff der Arbeit im pädagogischen Sinn kommen zu können, muß die bisherige Auffassung erweitert werden: Die Kinder der Volksschule sollen heute in verstärktem Maße auf die Situationen vorbereitet werden, denen sie in ihrem späteren Berufsleben gegenüberstehen werden. Das verlangt, daß nicht nur durch Arbeit oder Lernen in arbeitsmäßigen Formen geistige Bildung in verstärktem Maße betrieben wird, um den ständig wachsenden Anforderungen, die an die in der modernen Arbeits- und Wirtschaftswelt Beschäftigten gestellt werden, zu genügen. Darüber hinaus muß auch der moderne Arbeitsprozeß selbst teilweise in die Unterrichtsplanung und -gestaltung einbezogen werden. Im Unterricht müssen daher Situationen geschaffen werden, die auch ein manuell-praktisches Tun - auf die jeweilige Altersstufe bezogen - als Ausgangsgeschehen für Bildung und Erziehung ermöglichen. Weitergehend als bei G. KERSCHENSTEINER, dem die Arbeit in handwerklicher Form als die einzige Möglichkeit für die Schule erschien, muß die Schule in der Gegenwart und Zukunft auf die veränderte Struktur der Arbeitswelt ausgerichtet werden. Sie beschreibt L. VAUBEL näher: "Das Wesen der industriellen Arbeit" wird "in besonderem Maße durch Arbeitsteilung und Arbeitsorganisation bestimmt. Es tritt aber noch etwas Neues hinzu: Die Gesetzmäßigkeit der Maschine! Sie bestimmt entscheidend den Arbeitsprozeß... Die menschliche Arbeit wird also durch das Gesetz der Maschine überformt und in einen 'mechanisierten Sachprozeß' umgewandelt, der im praktischen Vollzug einer im einzelnen festgelegten Arbeitsorganisation und Arbeitsteilung bedarf... An die Stelle der ganzheitlichen... Arbeit treten... die aus den Elementarbewegungen, Elementarzeiten und Elementarwegen konstruierten und organisierten Arbeitsformen und Arbeitsgänge des durchrationalisierten Produktionsprozesses." 1)

Zu einem gewissen Teil können diese Überlegungen auch auf den Dienstleistungsbereich transponiert werden. Für die Schule bedeutet das, daß verstärkt die Arbeitsteilung in Form von differenzierender Einzel- und Gruppenarbeit den Unterricht bestimmen muß, die Schüler aber auch an Beispielen aus der betrieblichen Praxis mit der Problematik des rationalisierten Arbeitsverfahrens bekanntgemacht werden sollten.

Daneben hat aber G. KERSCHENSTEINERS Ansatz auch deshalb noch immer Gültigkeit, weil einmal auch heute noch das Handwerk in einigen Zweigen noch ebenso bedeutungsvoll ist wie um die Jahrhundertwende, andererseits aus didaktischen Gründen die Unterrichtsgestaltung von handwerklicher Arbeit ausgehend zur Arbeit mit und an Maschinen fortschreiten muß. Es soll hier erwähnt werden, daß die

1) L. Vaubel: Der Mensch in Wirtschaft und Technik, a.a.O.S. 95 f

außerberufliche Bedeutung handwerklicher Fähigkeiten und Fertigkeiten zunimmt, z.B. bei einfachen Reparaturarbeiten in Haus und Wohnung oder bei der Pflege und Wartung eines Kraftfahrzeugs usw.

Für den Unterricht ergibt sich noch eine weitere Forderung, die aus dem Wirtschaftsleben erwächst: Das Problem der 'Unübersichtlichkeit' der Einordnung des einzelnen in den Arbeitsprozeß gewinnt immer stärkere Bedeutung. Diese Problematik muß zwangsläufig in die Schularbeit neben den aus der Arbeitsschule überkommenen Forderungen aufgenommen werden. Es gilt, entwickelnd von einfachen und elementaren Arbeitsvorgängen ausgehend, nach und nach zu komplizierteren Vorhaben fortzuschreiten und an ausgewählten Beispielen - auch nach Betriebsbesichtigungen - einige typische Arbeitsverläufe durchsichtig und überschaubar zu machen. Dabei muß der Lehrer besonders auf die Stellung des Menschen in der mechanisierten und automatisierten Produktion verweisen und die Bedeutung der sozialen Bezüge in einer Produktionsgemeinschaft verdeutlichen. Die Volksschule - im besonderen ihre Oberstufe - kann dieses Ziel durch geeignete Maßnahmen in der technischen Grundausbildung der Arbeitslehre realisieren. Diese Auffassung vertritt auch H. NETZER: "Die ideelle Beschäftigung mit der Arbeit und dem Arbeiten braucht eine Ergänzung und ... Einführung in eine wenigstens übersichtsweise Kenntnis der Berufswelt und ihre grundlegenden Arbeitsvollzüge in Anschauen und Tun; Orientierung über Organisation und Struktur moderner Großbetriebe; Ermöglichung der Selbstentscheidung zum späteren Beruf.... Die Erziehung verlangt darüber hinaus auch die sittlich-moralische Bewältigung der Arbeitssituation.... Arbeit ist jetzt Teilfunktion, äußerlich und innerlich. Aus der sittlichen Arbeitsgemeinschaft wurde der Zweckverband des Teams oder die einsame Kontrollarbeit am Schaltbrett. Der lebendige Arbeitsrhythmus wurde vom Arbeitstakt abgelöst, der durch die Leistungsforderung bestimmt ist. Das Interesse des Arbeitenden ist nicht so sehr auf Werkvollendung gerichtet als vielmehr auf die maximale Anzahl der Wiederholungen gleicher Vollzüge zum Zwecke der Lohnsteigerung (Akkord).... Für die Erziehung ergeben sich bei der Verschiedenheit der beiden Arbeitsarten auch unterschiedliche Aufgaben. Die Einseitigkeit und Geistlosigkeit der mechanischen Arbeit muß durch Gegengewichte ausgeglichen werden; die Leistungsaufgaben verlangen eine Erziehung zur Verantwortung. Da sich nicht im vornherein sagen läßt, an welcher Stelle des Arbeitsprozesses der einzelne einmal stehen wird, muß in der Erziehung für beide Möglichkeiten vorgesorgt werden." ²⁾ W. GUYER weist dazu einen ersten Weg für die Unterrichtsgestaltung in der Volksschule, wenn er den Unterricht auf werktätige Grundlage gestellt wissen will: "Die 'werktätige Grundlage' besteht im Ausgehen von der menschlichen 'Arbeit', und zwar von den für diese Altersstufe

2) H. Netzer: Erziehungslehre, a.a.O.S. 79

erreichbaren Situationen eines manuell-praktischen Tuns. Will man hier ganz konsequent vorgehen, so kommt unweigerlich auch die Differenzierung nach Geschlechtern zum Austrag. Für die Mädchen eignet sich vor allem das Gebiet der Hauswirtschaft und des Gartens, für die Knaben dasjenige der Werkstatt und des Gartens als Grundlage für den gesamten Unterricht.... Schließlich dürfte auch der Umstand ins Gewicht fallen, Bildung und Ausbildung für jedes Geschlecht nach denjenigen Maßstäben zu vollziehen, die seinen innersten Anlagen entsprechen und es nach diesen Affinitäten hin auch zur vollen Ausreifung zu bringen.³⁾

Bei einer Zusammenfassung ergibt sich folgender Katalog der wesentlichen Aspekte einer umfassenden Arbeitslehre - vor allem im Rahmen der zukünftigen Hauptschule:

1. Über den Rahmen, den die Arbeitsschule gesetzt hat hinaus, muß in verstärktem Maße die Einbeziehung des Problems der Arbeitsteilung im Unterricht beachtet werden.
2. Ein wesentliches Merkmal der modernen Arbeitswelt ist der Einsatz von Maschinen, was in der vorberuflichen Erziehung unbedingt berücksichtigt werden muß.
3. Die auftauchenden sozialen Fragen über den Arbeitsvollzug selbst (Team)- und über die demokratisch-pluralistische Massengesellschaft gehören in den Unterrichtsplan, soweit sie für die Kinder der Volksschule verständlich gemacht werden können.
4. Grundfragen des Arbeitsrechts und der Arbeitspflichten müssen Bestandteil des Faches 'Arbeitslehre' werden.
5. Die einfachen Tatbestände der Arbeitsmedizin und Arbeitshygiene sollten im Unterricht ihren Platz finden, in der technischen Grundausbildung sowohl wie in der Arbeitslehre.
6. Auch einige einfache Fragen wirtschaftswissenschaftlicher Art gehören in den Rahmen einer Arbeitserziehung.
7. Die Konsumerziehung wird für die Gegenwart und die Zukunft zunehmend bedeutender und muß beachtet werden.
8. Neben diesen Erwägungen muß eine Differenzierung nach den verschiedenen 'Grundtätigkeiten' erfolgen, wobei die absolute Trennung nach Geschlechtern möglichst zu vermeiden ist, weil von einer ausschließlichen Affinität eines Geschlechts zu einem bestimmten Beruf oder einer Berufsgruppe wohl kaum noch die Rede sein kann.
9. Die Berufskunde kommt als weitere wichtige Aufgabe hinzu. Dabei geht es um die Verdeutlichung der besonderen Anforderungen der Berufe, um Fragen der

3) W. Guyer: Wie wir lernen, a.a.O.S. 401

Eignung oder Nichteignung der Schüler für einen bestimmten Beruf, aber auch um die zukünftigen Berufsaussichten, obgleich hier nur verhältnismäßig kurzfristige Voraussagen getroffen werden können

10. Von der Arbeitslehre aus muß auf Spiel, Sport, Erholung und Muße verwiesen werden, ohne daß die Arbeitslehre diese Bereiche integriert.

2. Erziehungs- und Bildungsfunktion der Arbeit.

A: Ausbildung von Fähigkeiten und Fertigkeiten

Zur Einführung sollen einige Definitionen von Fähigkeit und Fertigkeit gegeben werden: Fähigkeiten sind körperlich-geistige Leistungsbereitschaften, die anlagemäßig begründet und damit individuell begrenzt, aber durch Übung ausbildbar und steigerungsfähig sind. Sie werden ergänzt durch die Antriebskräfte (Strebungen, Triebe, Wollen) und durch sie in eine bestimmte Richtung gedrängt.¹⁾ Ähnlich formuliert auch J. DOLCH: "Fähigkeiten sind 'apparative und funktionale Voraussetzungen in der leiblich-seelischen Ausstattung des Menschen, sofern sie auf die Verwirklichung bestimmter Strebungsziele abgestellt sind' (Lersch), fast gleichbedeutend mit Anlagen (Begabungen) und Dispositionen." In ihnen tritt "der Gesichtspunkt des Leistungsvollzuges, und zwar in der Auseinandersetzung mit und dann in der Welt" hervor.²⁾

Und W. GUYER führt dazu aus: "Fähigkeiten... sind da, während Fertigkeiten unter Umständen neu gelernt werden müssen. Es scheint so, als könne man die Fähigkeiten einfach in Aktion setzen.... Sie stellen eine Mitgift des menschlichen Gesamtpotentials in einem ganz besonderen Sinne dar; es sind Mächtigkeiten oder Begabungen, meist mit einer ausgesprochenen Werkzeugbereitschaft verbunden, die eine gewisse Ähnlichkeit mit dem Instinkt aufweist."³⁾

Weiterhin stellt er heraus, daß es für die meisten Tätigkeiten auch besondere Fertigkeiten gibt. Zu jeder Fähigkeit gehöre die entsprechende Fertigkeit, wenn sich die Fähigkeit realisieren solle.⁴⁾

Fertigkeiten, von CH. BÜHLER mit Handlungsformen, oft auch mit Geschicklichkeit, die für eine Tätigkeit passend, etwas richtig anzupacken usw., gleichgesetzt werden im Verlaufe der individuellen Entwicklung unter Einfluß des Willens, der Triebe, Instinkte, Affekte und Erfahrungen erworben. Sie gelten dann als sicherer Besitz, wenn Handlungsfolgen ohne Beachtung und Kontrolle, d.h. automatisiert ablaufen. Fertigkeiten können sowohl im leiblichen als auch geistig-seelischen Bereich wirksam werden. Geschicklichkeit wird dann differenziert nach Körper-, Hand- und geistiger Geschicklichkeit, wobei letztere als Anpassungsfähigkeit intellektueller Funktionen aufzufassen ist.⁵⁾

1) vergl. A. Busemann: Artikel "Fähigkeiten" in: Lexikon der Pädagogik, Bd. I, Sp. 1132 und W. Hehlmann: Wörterbuch der Pädagogik, a.a.O. S. 142

2) J. Dolch: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, a.a.O. S. 61 f

3) W. Guyer: Wie wir lernen. a.a.O. S. 110.

4) vergl. ebenda S. 110

5) vergl. W. Hansen: Artikel "Handlungen, Handlungsformen", in: Lexikon der Pädagogik, Bd. II, Freiburg 1962³, Sp. 583 und A. Huth, Artikel "Geschicklichkeit", ebenda Sp. 389

W. HEHLMANN bestimmt Fertigkeiten als "durch Übung und Gebrauch auf der Grundlage von Anlagen entfaltetes Können auf den verschiedenen Gebieten: manuelle, technische, künstlerische, sportliche, geistige Fertigkeiten. Die Entwicklung lebenswichtiger konkreter Fertigkeiten gehört als wesentliche Teilaufgabe zur Erziehung, insbesondere in Schule und Berufserziehung." ⁶⁾

Nach W. GUYER beziehen sich Fertigkeiten "auf das biologische Potential des Menschen" ⁷⁾, "und sie sind lernbar". ⁸⁾ Dazu ergänzt er: "Fertigkeiten ... kann jeder lernen, sie setzen nicht besondere Fähigkeiten und also auch nicht eine besondere Werkzeugbereitschaft voraus." ⁹⁾ "Viele Fertigkeiten bestehen aus Kombinationen von Teilfertigkeiten, ... die zuerst erlernt und sozusagen automatisiert werden müssen, bevor es zum Erwerb der komplexen Fertigkeit kommt. Innerhalb dieses Gesamtprozesses werden dann natürlich auch die Teilprozesse immer geübt, so daß eine ständige Befestigung derselben eintritt, die das Behalten des Ganzen verstärkt." ¹⁰⁾

J. Dolch definiert: "Fertigkeit heißt ... jede durch Übung erworbene besondere Leistungsfähigkeit oder günstige Disposition zu Handlungen bestimmter Art... Im pädagogischen Sprachgebrauch wird der Ausdruck ... gebraucht zur Bezeichnung der nach außen wirkenden Leistungsfähigkeit, die mit einer gewissen Raschheit, Sicherheit und Fehlerfreiheit unter Zurücktreten der Bewußtheit stattfindet.... Fertigkeiten sind ... in der Regel keineswegs seelenlose, geistlose Automatismen.... Auf das eigentlich geistige Gebiet wendet man den Ausdruck Fertigkeit nur insoweit an, als die geläufige 'Handhabung', das technische Moment sichtbar hervortritt." ¹¹⁾

Das Problem der Steigerung von Fähigkeiten und Schulung von Fertigkeiten, seit jeher Aufgabe der Schule, wurde für die Erziehung seit Beginn der Industrialisierung besonders relevant. Der ökonomische Gesichtspunkt in der Betriebsführung brachte nach dem anfänglichen Einsatz von Menschen ohne Rücksicht auf die (noch billige) Arbeitskraft bald eine Wende. Auch der Einsatz des Menschen und seiner Arbeitskraft mußten nun wie der der Maschinen 'geplant' und nach Rentabilität erfolgen. Damit nahm die Bedeutung der Industrie- und Arbeitspsychologie ständig zu. Der Ausgangspunkt der Untersuchungen war der vorhandene Arbeitsplatz: Ihm mußten die Menschen zugeordnet, eingeordnet und sehr häufig untergeordnet werden. Mit eignungspsychologischen Methoden wurde versucht, die benötigte Zahl von Arbeitern auszulesen, die dann über möglichst kurze Anlernzeit

6) W. Hehlmann: Wörterbuch der Pädagogik, a.a.O.S. 147 f

7) W. Guyer: Wie wir lernen, a.a.O.S. 21

8) ebenda S. 62

9) ebenda S. 110

10) ebenda S. 122

11) J. Dolch: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, a.a.O.S. 63 f

und unter Verwendung spezieller Drillverfahren für die Arbeitsbewältigung bereitgemacht wurden. ¹²⁾

Diese Form der Ausbildung und Schulung von Fähigkeiten und Fertigkeiten ging aber ausschließlich von den Betrieben selbst aus. Der Schulentlassene brachte die geforderten Voraussetzungen noch nicht mit, woraus sich dann eben die Notwendigkeit solcher Maßnahmen im Rahmen der Berufsausbildung ergab. Mit der Arbeitsschulbewegung jedoch verlagerte sich dieser Auftrag wenigstens teilweise in den Bereich der Schule, wobei der wirtschaftliche Faktor mehr und mehr zurücktrat. Das begründet u.a. F. SCHNEIDER so: "Isolierte Arbeitserziehung ist unmöglich, sie muß eingebettet sein in eine gute Gesamterziehung." ¹³⁾ In diese Richtung tendieren auch die gegenwärtigen Bestrebungen der Industrie, wie weiter oben bereits ausgeführt wurde.

J. RIEDEL hat herausgestellt, daß menschliche und sachliche Bewährung an der Berufsaufgabe Ziel der Arbeitserziehung sein muß, wobei im vorberuflichen Bereich das Erleben von der Arbeitswelt angenäherten Situationen im Vordergrund stehen soll. Für den Unterricht ergeben sich in diesem Zusammenhang als besonder Aufgaben: Beeinflussung der Strebungen, des Willens, der Neigungen und Interessen; der Erwerb von Bewegungs- und Gegenstandserfahrungen sowie die Feststellung der individuellen Berufstauglichkeit. ¹⁴⁾

Einer Darstellung über einen Schulversuch in Berlin sind die folgenden Resultate entnommen: Als wichtigste "geistig-seelisch-manuelle Grundfähigkeiten" für die Berufe, die die beteiligten Kinder ergriffen, werden dort genannt: Zeichenfähigkeit, Raumvorstellungsvermögen, Formensinn, Augenmaß, Farbensinn, Phantasie, Geschmack, Entwurfsgabe, Organisationsvermögen, konzentrierte Arbeitsweise, Erkennen technischer Zusammenhänge, praktische Wendigkeit, Daueraufmerksamkeit, Reaktionsvermögen, Tastvermögen, Zielsicherheit, Umsicht, Genauigkeit, Zuverlässigkeit, leichte Auffassungsgabe, Ausdauer, Verantwortungsbewußtsein, Zweihandfertigkeit, schnelles Arbeitstempo, Handruhe, Rechenfertigkeit. ¹⁵⁾

Weiterhin müssen die Fragen der Ermüdung, der Monotonie einer Arbeit (Fließband), der Übersättigung, Überanstrengung und Erschöpfung, die im Arbeitsleben eine wichtige Rolle spielen, auch in der Schule besonders beachtet werden. Diese negativen Einflüsse wirken auf den kindlichen und jugendlichen Organismus weit intensiver als auf Erwachsene.

Dieser Überblick zeigt, welche Erweiterung die Bildungs- und Erziehungstätig-

¹²⁾ vergl. A. Dörschel: Arbeit und Beruf, a.a.O.S. 113 f

¹³⁾ F. Schneider: Einführung in die Erziehungswissenschaft, Graz-Wien-Köln 1953² S. 117

¹⁴⁾ vergl. A. Dörschel: Arbeit und Beruf, a.a.O.S. 142

¹⁵⁾ vergl. H. Werner: Schulversuch 9. und 10. Klasse besonderer pädagogischer Prägung an der Kurt-Löwenstein-Schule in Berlin-Neukölln, in: Ztschr. Die Deutsche Schule, Hannover, 53.Jg., H. 9, S. 413

keit in der Schule der Gegenwart und Zukunft erfahren muß. Der herkömmliche Fächerkanon reicht dazu nicht aus. Die notwendige Erweiterung bezieht sich vor allem auf die technische Grundausbildung und die Arbeitslehre, die im folgenden abzuhandeln sind.

a) Technische Grundausbildung in der Volksschule

Will die Schule die Kinder auf die Arbeitswelt oder den Eintritt in sie vorbereiten, so ergibt sich dazu die Möglichkeit der Ausbildung in den Grund- oder Urberufen des Landmanns, Handwerkers, Händlers usw.¹⁶⁾, was W. GUYERS Vorschlägen entspricht. In die gleiche Richtung deuten die Ansätze von J. MUTH, der für alle Berufsarbeit bestimmte letzte Phänomene, Grundphänomene, als notwendig darstellt, von denen er die handwerklichen Urfunktionen unterscheidet. Diese Urfunktionen stehen zwischen den Grundphänomenen und den spezialisierten Teilleistungen der modernen Arbeitswelt. Das Erlernen der Urfunktionen in der Volksschule, für das er plädiert, beinhaltet aber keineswegs spezialisierte Berufsvorbereitung oder gar Berufsausbildung.¹⁷⁾ J. MUTH nennt fünf Grundphänomene, die der Unterricht zu erstreben hat,

1. das Offensein für die Frage
2. das Engagiertsein,
3. das Maßhalten,
4. das Mitmenschsein,
5. das Verantwortlichsein¹⁸⁾

und als Ziele beim Erlernen und Üben handwerklicher Urfunktionen führt er an:

1. Das Innwerden von Materialgefühl in der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Materialien und
2. das Erfahren von Bearbeitungswiderständen bei sachgerechter Arbeit an und mit verschiedenem Material,

wobei er aus "den in die Dutzende" gehenden Urfunktionen als Beispiele Kochen, Glätten, Nähen, Sticken, Sägen, Hobeln, Feilen und Kleben anführt.¹⁹⁾

Diese Forderungen sollen im Fach 'Werken' realisiert werden, darüber hinaus aber auch in allen Fächern, in denen ein "rechtes Ins-Werk-Setzen"²⁰⁾ geschehen kann, wozu er ausführt: "Man darf es (das Werken) auch nicht ausschließlich in der vom übrigen Schulleben isolierten Schulwerkstatt durchführen. Letztlich ist alles rechte 'Ins-Werk-Setzen' von Seiendem selbst schon im Gesamtunterricht des ersten Schuljahres 'Werken'. Schon im ersten Schuljahr vollbringt das schreibende Kind ein 'Schriftwerk', wenn es recht angesetzt wird. Und im eigentlichen Werken des ersten Schuljahres im Rahmen des Gesamtunterrichts darf das Kind in einer Art am Werk sein, das mit 'Basteln' nicht hinreichend bezeichnet ist, weil etwas ins Werk gesetzt wird. Auch der Handarbeitsunterricht der Mädchen ist nichts anderes als Werken. Das Erlernen und Üben handwerklicher Ur-

16) vergl. E. Spranger: Umbildungen im Berufsleben und in der Berufserziehung, in: H. Röhrs: Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, Frankfurt 1963

17) vergl. J. Muth: Die Aufgabe der Volksschule in der modernen Arbeitswelt, a.a.O.S. 9 f

18) vergl. ebenda S. 69 ff

19) vergl. ebenda S. 90

20) ebenda S. 86

funktionen in diesem Maße geschieht unter dem Gesichtspunkt, daß ein Werk vom Kinde werkgerecht freigegeben werden kann. Gerade weil das Werken das gesamte Schulleben umspannt, können überall und zu jeder Zeit handwerkliche Urfunktionen gelernt und geübt werden im rechten Ins-Werk-Setzen. Nur diese Breite enthebt die vorberufliche Erziehung der Gefahr der Einseitigkeit." 21)

Die Ansicht J. MUTHs, "es wäre doch vermessen, wollte die Volksschule in dem Fach Werken ... jene Grundfertigkeiten der industriellen und handwerklichen Arbeitswelt vorwegnehmen in dem Bewußtsein, damit eine Aufgabe zu erfüllen, die vermeintlich in die vorberufliche Erziehung gehört..." 22), ist einerseits eine Abgrenzung gegen G. KERSCHENSTEINERS Forderung nach Sachlichkeit und Sachgerechtigkeit, da -nach MUTH - die sieben- bis fünfzehnjährigen Kinder, gemessen an der Arbeit von 'Facharbeitern' oder 'Spezialisten', nur mangelhafte Leistungen erbringen könnten, zum anderen grenzt er damit seine Auffassung auch gegen die polytechnische Bildung und Erziehung ab. Ob aber die von ihm konzipierte Form der Unterrichtsgestaltung den Auftrag der Lebens- und Orientierungshilfe für die in die Berufswelt eintretenden Kinder und Jugendlichen hinreichend erfüllen kann, selbst wenn die Erkundung der heimischen Arbeitswelt mit einbezogen wird, bleibt offen.

Ganz anders sieht TH. DIETRICH die Möglichkeiten einer technischen Elementarbildung für die Volksschule: er will eine Einführung in die technische, arbeitsteilige Welt, wozu seiner Ansicht nach schon der Grundschulunterricht einen gewissen Beitrag durch 'Bauen, Spielen und Gestalten' mit Wachs, Papier, Bast, Ton und Holz leisten kann. Auch die physikalischen Grunderscheinungen können schon dort sichtbar gemacht werden. In der Mittel- und Oberstufe können, darauf aufbauend, im Werkunterricht durch Bearbeitung der verschiedensten Werkstoffe sachliches Verhalten und konstruktives Denken vermittelt werden. Es gilt weiterhin, durch Verbindung mit den naturwissenschaftlichen Fächern 'Urfunktionen' wie Rollen, Gleiten, Fließen, Fliegen, Schwimmen usw., sowie 'funktionelle Wirkungszusammenhänge' zu verdeutlichen. Erst dann soll die eigentliche technische Elementarbildung einsetzen. 23)

In diesem besonderen Unterricht werden dann

- "1. Werkzeuge und Maschinen auf die in ihnen ruhenden Grundgedanken, auf 'Urformen der Krafterzeugung, der Bewegungslenkung und Antriebsübertragung' zurückgeführt,
2. elementare technische Erfahrungen im Feilen, Sägen, Schrauben, Hobeln usw.,

21) J. Muth: Die Aufgabe der Volksschule in der modernen Arbeitswelt, a.a.O. S. 91

22) ebenda S. 90

23) Th. Dietrich: Sozialistische Pädagogik - Ideologie ohne Wirklichkeit, a.a.O.S. 309

im Umgang mit Reißzirkel, Winkel, Maßstab usw. gewonnen,

3. erste Erfahrungen mit der arbeitsteiligen, rational geplanten Arbeits- und Berufswelt gesammelt... in Betriebsbesichtigungen sowie vorbereitenden Berufspraktika.... Zu dem Zwecke muß jede Schule mit einer Montagewerkstätte ausgerüstet werden...

Die in unserer Zeit für die Lebensbewältigung notwendige industriell-technische Elementarbildung hat es also mit der Erkenntnis technischer Grunderscheinungen und Urfunktionen innerhalb der industriellen Arbeitswelt zu tun; sie kann nur im Umgang mit der technischen Welt erworben werden." 24)

Die hier vorgeschlagenen Konzeptionen werfen die Frage nach der psychologischen Fundierung auf. Dazu schreibt W. GUYER in seiner Untersuchung über Bewußtsein, Vorstellung und Einsicht in der kindlichen Entwicklung: "Mit sechs Jahren ist aber das Kind weder 'werkreif' noch eigentlich arbeitsfähig.... PIAGET zeigt in seinem Buch 'Classes, relations et nombres' (Paris 1942), daß das Kind mit sieben Jahren reif wird, gewisse physikalische Begriffe so zu erfassen, daß es nicht mehr dem bloßen Eindruck der Veränderung ausgeliefert ist. Es versteht nämlich jetzt, daß z.B. die Substanz, das Gewicht und das Volumen gleich bleiben, auch wenn sich die äußere Form des betreffenden Gegenstandes ändert.... Dieser Umstand ist dem Fortschritt zu verdanken, daß, wie PIAGET sagt, die 'Reversibilität' des Denkens, d.h. die Souveränität der logischen Operationen über die Erscheinungswelt, jenen Grad erreicht hat, der den Namen der wirklichen Einsicht verdient." 25)

Aus dieser Erkenntnis, weiterhin aus der Überformung der modernen Arbeitswelt durch Maschinen (L. VAUBEL) und den von J. MUTH, TH. DIETRICH, TH. LITT, H. RÖHRS, M. KEILHACKER, J. DERBOLAV, E. SPRANGER, E. LICHTENSTEIN u.a. erarbeiteten Grundlagen 26) ergeben sich deshalb für die Konzeption einer technischen Elementarbildung folgende Grundforderungen:

1. Schon in der Grundschule sollte die technische Elementarbildung beginnen.
2. In der Mittelstufe sollte sie verstärkt fortgesetzt werden und die Naturwissenschaften einen ständig wachsenden Raum einnehmen.
3. Die Schüler der Oberstufe sollten in grundlegende Verfahren der arbeitsteiligen Produktion durch Eigentätigkeit in Schulwerkstätten und während eines Betriebspraktikums eingeführt werden.
4. Die Verbindung der Naturwissenschaften mit dem praktischen Unterricht müßte intensiviert werden.

24) Th. Dietrich: Sozialistische Pädagogik - Ideologie ohne Wirklichkeit, a.a.O.S. 309 f

25) W. Guyer: Wie wir lernen, a.a.O.S. 52 f

26) vergl. dazu H. Röhrs. (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, Frankfurt 1963

5. Die vielfältige Aufgliederung der Arbeitswelt macht eine Differenzierung nach 'Grundberufen' erforderlich.

Dabei sollte auch die Bedeutung des Handwerks und seine Einordnung in die Stufenfolge der technischen Elementarbildung beachtet werden: Handwerkliche Arbeit geht nämlich der industriell-arbeitsteiligen sowohl historisch als auch ontogenetisch voraus. In der technischen Elementarbildung müssen demnach zunächst die von G. KERSCHENSTEINER aufgestellten Forderungen verwirklicht und dann bis zur Benutzung von einfachen Maschinen, deren Wartung und - wenn erforderlich - Reparatur erweitert werden. Dazu gehören Kenntnisse über den Aufbau dieser Maschinen und ihr Funktionieren, die in der technischen Grundausbildung vermittelt werden können. Für die Unter- und Mittelstufe der Volksschule bieten sich beispielsweise folgende Bereiche für diesen Unterricht an: Im Gesamtunterricht des ersten und zweiten Schuljahres Umgang mit den verschiedenen Materialien, wie er sich aus den jeweiligen Unterrichtssituationen ergibt. Im dritten bis sechsten Schuljahr muß dann - in zunehmend mehr arbeitsmäßiger Form unter fortschreitender Einschränkung des musisch betonten Werkens - mit Papier, Pappe, Plastilin, Stroh, Bast, Draht, Holz, Blech und Kunststoffen gearbeitet werden. Das Streben nach einer immer stärker betonten 'technischen Grundhaltung' bereitet dabei die notwendig werdende Differenzierung für die letzten Schuljahre vor. Andererseits steht auf dieser Stufe das Erleben noch stark im Mittelpunkt des Handelns, die Motivation erfolgt noch weit mehr aus dem Gestaltungs- und Werkdrang, als daß ein von außen gesetztes Ziel das Arbeiten bestimmt. In diesem Zusammenhang sei auch auf die Arbeit im Schulgarten verwiesen, bei der gerade dieser Aspekt vorherrschend ist.

In den letzten Klassen der Hauptschule, vom siebten bis neunten Schuljahr, muß dann die Differenzierung erfolgen, die sich nach den 'Urberufen' einerseits und den örtlichen Gegebenheiten andererseits ausrichten kann: Neben der Industrie können Handwerk, Verwaltungs- und Dienstleistungsbereich, sozial-pflegerische Berufe und u.U. die Landwirtschaft Schwerpunkte auf dieser Schulstufe mitbestimmen. In mehrzügigen Schulen sollte ein möglichst alle diese Bereiche umfassendes Programm geboten werden, damit die Kinder und Jugendlichen je nach Neigung, Interesse und Begabung aus dem Angebot in freier Wahl ihren individuellen Bedürfnissen entsprechend einzelne Kurse oder kombinierte Programme auswählen können. Da es sich dabei aber nicht um berufliche Ausbildung handelt, muß ein Wechsel in andere Gruppen oder Kurse möglich bleiben.

Es ist hier festzuhalten, daß in allen diesen unterrichtlichen Veranstaltungen die Grundfähigkeiten und -fertigkeiten geübt, geschult und entwickelt werden sollen. Dabei ist es im Grunde fast belanglos, an welchen Arbeiten das geschieht. Als Beispiel möge das Erlernen von Sägen, Feilen und Glätten dienen: Ob dabei

Holz oder Metall, u.U. gar Stein als Bearbeitungsmaterial gewählt wird, ist von untergeordneter Bedeutung. Die Kinder müssen immer den rechten Umgang mit dem entsprechenden Werkzeug erlernen. Die recht unterschiedlichen Bearbeitungs-widerstände müssen erfahren und überwunden werden, die vom Material her gegebenen Möglichkeiten müssen erkannt und beachtet und die gestellte Aufgabe erfüllt werden. Sorgfalt, Genauigkeit, Maßhaltigkeit, Konzentration und die anderen 'Grundfertigkeiten und -fähigkeiten' werden in gleicher Weise in Anspruch genommen. Einmal erworben, geübt und gefestigt, lassen sie sich dann auf andere Arbeitsbereiche verhältnismäßig leicht übertragen und bleiben über lange Zeit einsatzbereit.

Für die letzten Klassen der Hauptschule bieten sich folgende Arbeitsgebiete an: Arbeiten mit Holz, Metall oder Kunststoffen (Sägen, Feilen, Glätten, Verformen usw.), Bearbeitung verschiedener Materialien mit einfachen Werkzeugmaschinen (Drehen, Drechseln, Hobeln, Schleifen usw.), Elektrotechnik (einfache Schaltungen, Installationen, Wartung einfacher elektrischer Haushaltsgeräte usw.), Kochen, Waschen, Plätten, Einkauf, Haushaltsführung, Haushaltsplanung (Konsumerziehung), Säuglings-, Kinder- und Krankenpflege, Umgang mit modernen Haushaltsmaschinen usw.

Für den landwirtschaftlichen Sektor: Bodenbearbeitung, Düngung, Saat, Ernte, Lagerung, Tierpflege, Arbeiten mit landwirtschaftlichen Maschinen, deren Pflege und Reparatur, womit dann eine Verbindung zum handwerklich-technischen Bereich hergestellt wird.

Daß auch Stenographie und Maschineschreiben sowie technisches Zeichnen, dieses mit dem Ziel, einfache technische Zeichnungen lesen und auch anfertigen zu können, in den Unterrichtsplan als weitere Gebiete hineingehören, muß betont werden.

Dieser Unterricht kann meist nur in dazu geeigneten Werk- und Arbeitsräumen stattfinden. Arbeiten in der Ernstsituation, also in der Fabrik oder Werkstatt, einem Büro oder Handelsunternehmen, einem landwirtschaftlichen Betrieb usw. sollten sich auf ein Praktikum von vier bis sechs Wochen im letzten Schuljahr beschränken. Bis dahin sollten die erforderlichen Grundkenntnisse und -einsichten im Unterricht schon erworben worden sein, außerdem haben die Kinder dann - wenigstens teilweise - die Reife, um kritisch der Arbeitswelt gegenüberzutreten zu können.

Ein solches Praktikum kann auch bei der Berufsfindung entscheidende Hilfe leisten, von den Schülern vorgefaßte Meinungen und Ansichten entweder bestärken oder abbauen. Fehlentscheidungen für die Wahl des späteren Berufs können damit erheblich eingeschränkt werden.

Die technische Elementarbildung muß in engem Zusammenhang mit dem naturwissenschaftlichen Unterricht erfolgen. Erkannte naturwissenschaftliche Gesetzmäßigkeiten müssen auf ihre technische Verwendbarkeit praktisch untersucht werden; andererseits können auftauchende Fragen aus dem technischen Unterricht durch den naturwissenschaftlichen erhellt werden.

b) Die Arbeitslehre

Die Arbeitslehre ist das die technische Grundausbildung umfassende und eingliedernde Unterrichtsfach. Sie ist fächerübergreifend, "ist elementare praktische Arbeit in verschiedenen Sachgebieten mit eng daran geknüpfter gedanklicher Vorbereitung, Zwischenbesinnung und Auswertung. Damit wird sie zu einer selbständigen Unterrichtsform, die zwar mit (dem) Werken, mit der mathematisch-naturwissenschaftlichen und der sozialkundlichen Grundausbildung in Verbindung steht, aber keinem dieser Bereiche untergeordnet werden darf. Das Ziel der Arbeitslehre ist ... eine Bildung von 'Kopf, Herz und Hand', in der die moderne Technik und Wirtschaft mit dem, was ihren Zweigen an elementaren praktischen Anforderungen gemeinsam ist, in pädagogisch verantwortbarer Weise zur Wirkung gekommen sind." 27)

Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen will das Werken in der Unter- und Mittelstufe als 'musisches Werken' verstanden wissen. Auch für die Hauptschule soll nach den Empfehlungen das "freie Werken ... im Zusammenwirken mit der Kunsterziehung" bestehen bleiben. 28)

Andererseits wird ausgeführt: "Die Arbeitslehre wird aber auch Grundzüge der arbeitsteiligen, rational geplanten maschinellen Produktionsweise zu vermitteln haben. Dazu ist der Umgang mit Maschinen ... nötig, der die technische Einsicht und Sensibilität steigert und übt." 29)

Die Verbindung zum naturwissenschaftlichen Unterricht und die Beziehung zur Sozialkunde werden deutlich gemacht. Weiterhin wird auf die Notwendigkeit der Erkundung der heimatlichen Arbeitswelt, die Zusammenarbeit mit Sozialeinrichtungen, auf Maßnahmen zur Erleichterung des Übertritts in die Arbeitswelt und auf die Vorbereitung der Schüler auf die später zu erwartende Arbeitsweise als Aufgabengebiete einer Arbeitslehre verwiesen. 30)

Wenn die Notwendigkeit einer technischen Elementarbildung anerkannt wird, muß aber das 'musische Werken' zumindest für die letzten Schuljahre zurücktreten, ebenso wie die überwiegende Verbindung des freien Werkens mit der Kunsterziehung

27) Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Folge 7/8, Stuttgart 1964, S. 41

28) ebenda S. 42

29) ebenda S. 42

30) vergl. ebenda S. 42 f

hung. Wird die Arbeit als eine Grundform der Erziehung und Bildung in den Unterricht einbezogen, gilt P. PETERSENS Satz, daß Arbeit als harte Lebensnotwendigkeit in reiner und unverfälschter Form an die Kinder herangetragen werden muß. Von da her ergibt sich dann für die Arbeitslehre eine andere Aufgabenstellung als die des Deutschen Ausschusses: Die Verbindung zwischen der Arbeitswelt und den anderen Wert- und Kulturbereichen muß hergestellt werden. In die Arbeitslehre gehören dann Verbindungen zu den herkömmlichen Sachfächern Erdkunde, Biologie, Physik, Chemie, Rechnen bzw. Mathematik mit Raumlehre bzw. Geometrie, aber auch Geschichte, staatsbürgerlich-politische Erziehung, Religions- und Deutschunterricht, soweit sie sich mit Fragen der menschlichen Arbeit und der Arbeitswelt auseinandersetzen. Hier kann und muß die Beziehung zwischen der Arbeitswelt und den religiösen, ethischen und sittlichen Wertordnungen, die die demokratisch-pluralistische Gesellschaftsform bestimmen, hergestellt werden. Damit darf die Eigenständigkeit dieser Fächer aber nicht angetastet werden. Die Fragen der körperlichen Bildung und Ausbildung ragen - unter dem Gesichtspunkt der Arbeitsmedizin und -hygiene - ebenfalls in diese Vorhaben hinein. Die Problematik der Freizeitgestaltung, des Ausgleichs übermäßiger Berufsbelastung, der Gestaltung eines 'menschenwürdigen Lebens' außerhalb der das Leben mehr und mehr beanspruchenden Arbeit hat hier ihren Platz. Wenn schließlich auch die Berufsfindung unter Beachtung der individuellen Gegebenheiten in der Arbeitslehre berücksichtigt wird, muß den Kindern ein Überblick über die Struktur der Wirtschaft und ihre Verflochtenheit gegeben werden. Das schließt ein, daß jedem einzelnen Kind so weit wie möglich seine individuellen Möglichkeiten, seine speziellen Begabungen, seine besonderen Leistungsfähigkeiten aufgewiesen werden. Zur Frage der Berufskunde, einem zentralen Thema jeder Arbeitslehre, sollen nach J. MUTH alle Maßnahmen ergriffen werden, "die auf eine Eröffnung der Arbeitswelt gerichtet sind." Sie kann "... in allen Fächern der Volksschule zum Tragen kommen und beschränkt ... sich ... nicht auf die zwei letzten Klassen der Volksschule, ... kann schon auf der Unterstufe einsetzen, wird aber dann in den beiden letzten Schuljahren eines Kindes besonders berücksichtigt werden müssen," da sie "die Kinder mit wirtschaftlichen Gegebenheiten und Zusammenhängen und der historischen Entwicklung der arbeitsteiligen Welt vertraut macht." 31)

TH. DIETRICH schließlich weist der Arbeitslehre ebenfalls die Aufgabe zu, zur Klärung von Grundtatsachen der sozialen und ökonomischen Betriebswelt beizutragen. Danach umfaßt sie also naturwissenschaftlich-technische und gesellschaftswissenschaftliche Grundtatsachen, die im Umgang mit der technisch-ökonomischen Welt zu klären sind, d.h. in produktionsähnlichen Situationen. 32)

31) J. Muth: Die Aufgabe der Volksschule in der modernen Arbeitswelt, a.a.O.S.92f

32) vergl. Th. Dietrich: Sozialistische Pädagogik - Ideologie ohne Wirklichkeit, a.a.O.S. 310

Diese Ausweitung der Arbeitslehre zielt auch auf eine die Berufsausbildung begleitende Bildung und Erziehung ab und weist der Volksschule einen Rahmen sowie die mögliche und notwendige Begrenzung innerhalb einer vorberuflichen Ausbildung.

B: Charakter- und Gemeinschaftsbildung durch Arbeit

Arbeit als Grundform der Erziehung und Bildung soll nicht nur technische Grundkenntnisse vermitteln, Fähigkeiten und Fertigkeiten ausbilden und schulen, wie vorher ausgeführt; zu ihren weiteren Aufgaben gehört nach O. KROH: "Stellt man der Arbeit aus dem Selbst die Arbeit am Selbst gegenüber, so wird klar, daß jede Arbeit ... den Arbeitenden mitformt." ¹⁾

Die Möglichkeit, größere Arbeitsvorhaben arbeitsteilig durchzuführen, beinhaltet neben der Charakter- auch die Gemeinschaftserziehung. Werden mehrere Schüler in Arbeitsgruppen oder gar Arbeitsgemeinschaften tätig, wird neben der Arbeit und dem Gespräch der Umgang als Urform der Bildung und Erziehung wirksam. Dazu sagt GUYER: "Das Bewußtsein der Gliedschaft, das Gefühl des Angewiesenseins, der Ergänzung durch den andern schafft jene Atmosphäre des fair play, die der kontinentale Europäer so nötig hat. Die Verständnisbereitschaft auf allen Gebieten des Lebens stellt durchaus nicht eine natürliche Gabe des Menschen dar..." ²⁾

Hier muß die Erziehung also mit ihren Bemühungen verstärkt ansetzen.

Da das arbeitsteilige Verfahren in der modernen Produktion, aber auch in Handel, Verwaltung und teilweise im Dienstleistungsbereich ein entscheidendes Kennzeichen ist, werden die darüber in der Arbeitssoziologie gewonnenen Erkenntnisse auch für die Pädagogik bedeutsam. Dazu soll auf TH. SCHARMANNs Systematik der Gruppenpflege verwiesen werden, in der als Bedingungen der Gruppenbildung die Möglichkeit sozialer Kontaktnahme, Gleichartigkeit der Motive, Bereitschaft zur Zusammenarbeit, Bejahung gemeinsamer Ziele, Bereitschaft zum gemeinsamen Handeln mit verteilten Funktionen und der Wille, die gruppenbildenden und -erhaltenden Vorgänge lückenlos zu erhalten, angeführt werden. TH. SCHARMANN nennt in diesem Zusammenhang drei gruppenpädagogische Maßnahmen: die vorbeugende, die begleitende und die heilende Gruppenpflege. ³⁾

Daneben wird in der Gruppe bzw. Gemeinschaft Nächstenliebe, Hilfsbereitschaft, Verantwortungsbewußtsein für die anderen Glieder und die gemeinsame Sache, Verzicht auf persönliche Vorteile, Solidarität, Selbsthilfe, Achtung vor der Arbeit des andern, 'gute' Arbeitsleistung für den andern, Übernahme freiwilliger Dienste und Pflichten und Sorge für den Lebensbedarf geübt. Die sittliche Haltung, die im Zusammenleben und Zusammenarbeiten von jedem einzelnen immer wieder gefordert wird, kann in der pädagogischen Arbeitssituation nicht von vornherein vorausgesetzt werden, bedarf vielmehr einer langen und allmählichen Entwicklung. Sie fordern alle Vertreter der Arbeitsschulpädagogik. Jedoch kri-

1) O. Kroh: Revision der Erziehung, a.a.O.S. 143

2) W. Guyer: Wie wir lernen, a.a.O.S. 381

3) vergl. dazu A. Dörschel: Arbeit und Beruf, a.a.O.S. 27

tisiert A. DÖRSCHEL: "In KERSCHENSTEINERS Miniaturschulstaat mit allen seinen arbeitsmäßigen Konsequenzen der Arbeitsteilung, der Einordnung des Mitarbeiters und der gemeinsamen Selbstregierung erhält die Einzelgruppe nicht normativen, sondern sozialen Funktionscharakter unter der Idee des Ganzen und Guten. Der idealistische Zug tritt unverkennbar hervor. Aber es darf nicht allein als Ursache des Versagens einer staatsbürgerlichen- und Arbeitserziehung im Sinne ihres gedanklichen Schöpfers betrachtet werden, weil trotz aller seiner Mahnungen eine konsequente Verwirklichung des schon in seiner Preisschrift aus dem Jahre 1901 anklingenden Arbeitsgemeinschaftsgedankens in den deutschen Schulen auf verschwindend wenige Fälle beschränkt blieb." 4)

Auch von H. GAUDIG und O. SCHEIBNER sei der Wert der Arbeitsgemeinschaft für die Bildung einer sozial bewußten und geistig gereiften Persönlichkeit erkannt worden, doch fehle bei ihnen die Verflechtung des Arbeitsproblems mit der staatsbürgerlichen Erziehung. 5) Ganz anders hingegen sieht A. DÖRSCHEL dieses Problem in der Jena-Plan-Schule PETERSENS gelöst: "In PETERSENS Jena-Plan-Versuch wurden Vergesellschaftungsformen der Arbeit in der Jugenderziehung aus der realen pädagogischen Situation heraus entdeckt und in ihr erprobt. Das Gruppenprinzip ist keine von außen, von der Soziologie entlehnte Norm, sondern erwächst aus dem inneren Wesen der Erziehung selbst, die nach P. PETERSEN immer eine soziale Ur-Funktion, einen 'allgemeinen Vorgang... des Hineinlebens... in die Gemeinschaft' darstellt.... Die pädagogische Arbeitsgemeinschaft ist auch eine soziologische, aber nicht nur eine soziologische Gruppe, und die in ihr und durch sie verwirklichte pädagogische Situation, für deren Aufhellung P. PETERSENS pädagogische Tatsachenforschung Grundlegendes leistete, ist auch eine soziologisch zu begreifende und zu erforschende Situation, aber sie ist nicht nur eine solche. Man kann alle Vorstellungen und Einwände, welche die durchgehende Betonung des Gruppenprinzips und des gemeinsamen Lebens und Arbeitens in der Jena-Plan-Pädagogik als ein untrügliches Merkmal einer soziologischen Pädagogik unterstellen wollen, durch den Hinweis auf das große Vorbild entkräften, dem sich P. PETERSEN tief verbunden fühlte: J.H. PESTALOZZI und seine Gedanken über eine Wohnstubenerziehung. Auch dieser hat nie daran gedacht, eine mögliche Familiensoziologie als Grundlage seines familienpädagogischen Volksromans 'Lienhard und Gertrud' (1781) zu machen. Aber niemand wird bestreiten wollen, daß er vom Stande der Gegenwartssoziologie aus betrachtet einer soziologischen Deutung sehr entgegenkommt." 6)

Da in der Schule Arbeit nicht im wirtschaftlichen Sinne, sondern unter dem päd-

4) A. Dörschel: Arbeit und Beruf, a.a.O.S. 132

5) vergl. ebenda S. 132 i'

6) ebenda S. 134

agogischen Aspekt eingesetzt wird, liegen die Akzente dort anders als in der Arbeitswelt. Arbeitsteilung in der pädagogischen Situation soll das Einführen in rechte soziale Verhaltensweisen, das Erleben von sozialen und persönlichkeitsbildenden Werten bewirken, womit die sittliche Elementarbildung entsprechend PESTALOZZI's Ansatz wieder bedeutsam wird. Diese Aufgabe wurde sowohl in der Kulturpädagogik als auch bei den Arbeitsschulpädagogen und erst recht von P. PETERSEN in den Mittelpunkt der Arbeitserziehung gerückt. ⁷⁾

Wird die Arbeitsteilung in den Unterricht übernommen, ergeben sich Gruppen, die entsprechend ihrer Entstehung und Zusammensetzung verschiedenes Gepräge haben: je nach der Intensität der inneren sozialen Gebundenheit können sie einer "Masse", einer "Gesellschaft", oder letztlich einer "Gemeinschaft" entsprechen. Dementsprechend ist die Gruppe durch jeweils bestimmte Wechselbeziehungen der Mitglieder untereinander und unterschiedliche Intensität des Wir-Gefühls (Kollektivbewußtsein) gekennzeichnet. Es handelt sich bei all diesen Gruppenbildungen in der Unterrichtssituation überwiegend um solche informeller Natur, wobei sich Bezugsgruppen herausbilden, in denen einerseits Beziehungen zu Individuen anderer Gruppen - auch zum Lehrer in seiner besonderen Stellung -, andererseits zum Lernstoff und zum Arbeitsthema im Vordergrund stehen. Die Entwicklung im Verlauf der Schulzeit geht dabei von der sozial relativ ungebundenen Gruppe über Partnerschaft sowohl innerhalb der einzelnen Gruppen als auch innerhalb eines Gruppengefüges zur Arbeitsgemeinschaft, in der die Idee der Gemeinschaft und die aus ihr resultierenden Forderungen das Gruppenleben und die gemeinsame Arbeit bestimmen.

Die Gruppenstruktur im pädagogischen Geschehen ist dabei recht unterschiedlich, reicht von PETERSEN's Stammgruppe über jahrgangs- und altersgleiche Gruppen, Leistungs- und Neigungsgruppen bis zu rein äußerlich entsprechend der Zusammensetzung definierbaren Formen. Auch für die nach den verschiedenen Arbeitsformen zustande gekommenen Gruppen treffen die nachfolgenden Feststellungen zu: Soll durch Gruppe, Partnerschaft und Arbeitsgemeinschaft eine erziehende Absicht realisiert werden, muß das Beziehungsgefüge immer unter den Gesichtspunkten der Gemeinsamkeit und des Aufeinander-Angewiesenseins erprobt und erlebt werden. Nur im gemeinsamen Erleben kann die sittliche, ethische, soziale Funktion der Gruppe im Sinne der Gemeinschaft wirksam werden, und das besonders unter der Grundform der Arbeit, ist doch nach J. DOLCH mit der Einbeziehung der Bezeichnung 'Gruppe' immer eine Arbeitsform gemeint, nicht eine Lehrform. ⁸⁾

7) vergl. W. Klafki: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim 1963², S. 345 ff

8) vergl. J. Dolch: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, a.a.O.S. 75 f.

Damit ist bekundet, daß Arbeit als gruppentypisches Verfahren die sozialen und sittlichen Grundhaltungen in besonderer Weise beeinflußt, weil in dieser Bildungs- und Erziehungsform das Erleben und der Umgang immer enthalten sind; in ihr liegen neben den Möglichkeiten des Erwerbs und der Ausbildung von Fähigkeiten und Fertigkeiten - auch solche der Charakter- und Gemeinschaftsbildung.

3. Schulorganisatorische Folgerungen

Die vorausgegangenen Erörterungen haben gezeigt, daß die Volksschule - insbesondere die Oberstufe - umgestaltet werden muß. Dabei kann und darf es sich nicht nur um eine Änderung der Organisationsform handeln. Die Verordnungen zur Einrichtung von Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen bieten gute Voraussetzungen für die fällige Neustrukturierung des Schulwesens sowohl für die innere und äußere Differenzierung im Unterricht als auch für die Schwerpunktverlagerung innerhalb des Fächerkanons bzw. dessen Veränderung. In den Fächerkanon müssen die Arbeitslehre und -als Erweiterung des Werkunterrichts - eine technische Elementarbildung als neue Schwerpunkte für die Berufsvorbereitung der Jugendlichen eingeplant werden; d.h. die Einbeziehung der Arbeitswelt in den Unterricht sollte nicht nur in theoretischen Informationen bestehen (Belehrungen, Betriebserkundungen usw.), sondern auch praktische Ausbildungsmöglichkeiten umfassen (manuelles Tun, Betriebspraktika). Nur durch die wechselseitige Durchdringung von Information und Anwendung lassen sich optimale Erfolge erzielen; jeder Teilbereich für sich genommen bleibt in gewisser Weise inhaltsleer, begünstigt Oberflächlichkeit im Denken und Handeln und führt - rein material gesehen - nicht zu dem gewünschten Erfolge: Schule und Arbeitswelt würden auch weiterhin für den Jugendlichen ohne rechten inneren Bezug zwei getrennte Lebensbereiche bleiben.

Die realen Möglichkeiten einer solchen "Jugendschule" müssen im einzelnen noch ausdiskutiert werden, vor allem der Anteil der Arbeitswelt (die Schultypen der Gymnasien, der Realschule, der Hauptschule und der Volksschuloberstufe verlangen eine quantitative und qualitative Differenzierung sowie zeitliche Verschiebungen). Die Realisierung dieser Gedanken erfordert eine Kürzung und Straffung des bisherigen Lehrstoffes, eine Ausrichtung des Unterricht auf das Elementare und eine Verlängerung der Schulzeit für Volks- und Hauptschulen auf zehn und für Realschulen auf elf Jahre. Als Modellpläne können der Rahmenplan des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen und der Bremer Plan der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände stellvertretend für die vielen Vorschläge, die oft stark von Gruppeninteressen geprägt sind, angeführt werden. Die nachfolgenden Darstellungen sind auf die bisherige Volksschule begrenzt, die in beiden Plänen aufgezeigten Vorschläge für die weiterführenden Schulen (mit Ausnahme der Hauptschule in NRW) bleiben hier unberücksichtigt.

A: Vorschläge zu einer Schulreform im Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens

Die Reform der Schule stellt der Deutsche Ausschuß unter drei Hauptthesen:

1. Das Schulwesen soll in seinem dreigliedrigen Aufbau erhalten bleiben;
2. jedes Kind soll entsprechend seiner Begabung und Bildungsfähigkeit gefördert werden;
3. für die geistige Einheit des Volkes soll durch elementare Grunderfahrungen, Übungen und Einsichten ein breiter gemeinsamer Grund gelegt werden. ¹⁾

Daraus wird folgende Gliederung des Schulwesens abgeleitet:

Die Grundschule umfaßt die ersten vier Schuljahre.

Es schließt sich eine zweijährige Förderstufe an.

Erst dann erfolgt der Übertritt in die 'Oberschule, die sich in

- a) Hauptschule (7. bis 10. Schuljahr)
- b) Realschule (7. bis 11. Schuljahr)
- c) Gymnasium (7. bis 13. Schuljahr) gliedert. ²⁾

An eine Ausnahme davon ist nur für die Kinder gedacht, "deren Begabung für theoretische Bildung ohne weiteres in die Augen springt" ³⁾, die nach dem vierten Schuljahr in die Studienschule übertreten können, die das fünfte bis dreizehnte Schuljahr umfaßt.

Die Grundschule hat die Aufgaben, "die Kinder in einer äußeren und inneren Ordnung zu binden, sie aus dem Spiel behutsam in die Form der Arbeit überzuleiten, Welt und Leben kindlich-ganzheitlich aufzuschließen und ohne isolierte Beanspruchung des verbalen Gedächtnisses die Umwelt anschaulich-tätig erfassen zu lassen,

die Muttersprache lebendig zu pflegen...

die Kinder in Schrift und Zahl einzuführen, das Lesen, Schreiben und elementare Rechnen sicher und geläufig zu machen." ⁴⁾

Wenn auch für die Grundschule angemerkt wird, die bisher dort gewonnenen und entwickelten unterrichtlichen Verfahren bedürften keiner grundlegenden Wandlung, wird doch auch eine didaktische und methodische Ausgestaltung des Unterrichts gefordert. ⁵⁾

Die Förderstufe "soll vor allem dazu helfen, daß nach den Maßen der sozialen Gerechtigkeit und des steigenden Bedarfs unserer Gesellschaft an höhergebilde-

1) vergl. Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens, in: Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Stuttgart 1959, S. 16

2) vergl. ebenda S. 17

3) ebenda S. 23

4) ebenda S. 23

5) vergl. ebenda S. 23

tem Nachwuchs jedem Kind der Weg sich öffnet, der seiner Bildungsfähigkeit entspricht." 6)

Der Unterricht ist dazu in gemeinsamen Kern- und differenzierten Kursunterricht zu gliedern; Lehrer aller drei Schulformen sollen beteiligt werden und das Schulleben gestalten. Die Förderstufe soll entweder mit der Grundschule oder der Hauptschule organisatorisch verbunden werden, da auch in Zukunft mehr als die Hälfte aller Kinder in der Hauptschule die abschließende Allgemeinbildung erhalten wird. 7)

Nach dem Rahmenplan wird die Hauptschule "ihre Inhalte so bestimmen und in einen solchen Zusammenhang bringen müssen, daß das Ergebnis für sich selber stehen kann.... Immer wichtiger wird - neben der Beherrschung der elementaren 'Kulturtechniken' - die Schulung der allgemeinen Intelligenz, der 'Anpassungskraft, Aufmerksamkeit und Wendigkeit', aber auch des Sinnes 'für die Einordnung an wechselnden Plätzen in ein oft vielverzweigtes Ganzes' und der 'Kraft zur Mitverantwortung in einem umfassenden Bereich'.... Am einhelligsten wird diese Forderung im Namen der Technik erhoben." 8)

Bei einer Differenzierung dieser künftigen Aufträge hat die Hauptschule folgende vordringliche Aufgaben: Erweiterter Mathematik- und Naturlehreunterricht, Tun der Hand sowie anschließende Klärung und Ausweitung der gewonnenen Erfahrungen, Beobachtung und Verfolgung elementarer technischer Vorgänge, staatsbürgerliche Erziehung und politische Bildung und Hilfe für die Freizeitgestaltung. 9)

Der Unterricht des neunten bzw. zehnten Schuljahres muß dazu "in seinen Gehalten und seinen Lebensformen der Welt der modernen Arbeit" entsprechen. 10) "In jedem Falle kommt es darauf an, in die letzten Jahre der Allgemeinbildung das spätere Berufsleben einwirken zu lassen. Je besser das gelingt, um so weniger wird der einschneidende Wechsel aus der Welt der Schule in die Welt der Arbeit den Jugendlichen belasten." 11) Diese zunächst programmatischen Aussagen werden in einer späteren Folge der Empfehlungen des Deutschen Ausschusses so spezifiziert: Im und durch den Unterricht müssen das Verantwortungsgefühl entwickelt, das Gemeinschaftsbewußtsein geweckt, der Wille zur Leistung gestärkt, der Wille zur Einsicht und Unterordnung geübt und die Konzentrationsfähigkeit gesteigert werden. 12)

Aufgabe der Hauptschule ist die Vermittlung einer elementaren Bildung, die durch -----

6) Rahmenplan, a.a.O. S. 24

7) vergl. ebenda S. 24 f

8) ebenda S. 26 f

9) vergl. ebenda S. 27 f

10) ebenda S. 28

11) ebenda S. 29

12) vergl. Empfehlungen und Gutachten..., Folge 7/8, a.a.O.S. 13

Differenzierung im Unterricht entsprechend den verschiedenen Begabungen in Gruppenarbeit oder Kursunterricht sowie durch den Umgang mit lebens- und berufsnahe Sachgebieten erreicht werden soll. ¹³⁾ Die Hauptschule muß weiterhin den Übergang ins Berufsleben vorbereiten. Dazu bieten sich vorerst zwei Wege an:

1. Berufsvorbereitende Bildung in Handels-, Haushaltungs- und Gewerbeschulen, die ihren speziellen Charakter aufgeben müßten,
2. Praktische Arbeit, in der ein Berufsfeld gefunden werden kann. ¹⁴⁾

Zusammenfassend wird festgestellt:

- "1. Die Hauptschule ist eine einheitlich konzipierte, auf der Grundschule und Förderstufe errichtete vierjährige Vollzeitschule, welche vom 7. Schuljahr an die Hinführung zur Arbeits- und Berufswelt als neue Aufgabe aufnimmt, und zwar besonders durch eine Arbeitslehre auf praktischer Grundlage, deren Anteil am Unterrichtsganzen für einen großen Teil ihrer Schüler von Jahr zu Jahr steigt.
2. Sie ist eine Pflichtschule für alle Jugendlichen, die nicht eine andere Schule besuchen...
3. Sie ist eine Schulform, welche die verschiedenen Begabungen und beide Geschlechter in ihrer Eigenart berücksichtigt und daher hoch differenziert ist.
4. Sie dient der religiösen und sittlichen, der musischen, berufsorientierenden und politischen Menschenbildung.
5. Sie ist eine Oberschule, die... erheblich über die Anforderungen der bisherigen Volksschule hinausführt.
6. Sie dient der Jugendbildung, die wohl die Mehrzahl der Schüler ... auf der Grundlage praktischen Könnens und Verstehens für verschiedene Lebensbereiche der modernen Welt orientiert, sie darauf vorbereitet und dafür ihre Kräfte entfaltet.
7. Die Hauptschule ist durch Schwerpunkt- und Fachunterricht bestimmt...
8. Auf dem Lande ist sie nur als Mittelpunktsschule zu verwirklichen...." ¹⁵⁾

Die Schulwirklichkeit soll durch Fachunterricht, übergreifende Unterrichtseinheiten, Arbeitsgemeinschaften, längerdauernde Vorhaben und Praktika gekennzeichnet sein. ¹⁶⁾

¹³⁾ vergl. Empfehlungen und Gutachten..., Folge 7/8, a.a.O.S. 14

¹⁴⁾ vergl. ebenda S. 15

¹⁵⁾ ebenda S. 25

¹⁶⁾ vergl. ebenda S. 28

B: Vorschläge zu einer Schulreform im Bremer Plan der
Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände

Die Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände stellt in ihrem Bremer Plan vier Grundsätze heraus:

1. Das Schulsystem soll gestuft-vereinheitlicht werden, der neuen technischen Lebenswirklichkeit entsprechen und zugleich den Zusammenhang mit der kulturellen Überlieferung wahren.
2. Die neue Schule soll allen Kindern gleiche Chancen bieten, jedem Schüler die Möglichkeit geben, sich entsprechend seinen Fähigkeiten und seinem Leistungswillen für die ihm entsprechende Schulart zu entscheiden.
3. Sie soll nach psychologischen und pädagogischen Erkenntnissen gestaltet werden und darf nicht mehr unter dem Druck zu frühzeitiger Entscheidung stehen.
4. Sie soll auch nach der inneren Stufung des lehrbaren Wissens gegliedert werden.

Aus diesen Grundsätzen ergibt sich für die Organisation des Schulwesens folgender Aufbau:

Zunächst müssen Kindergärten für die vorschulpflichtige Zeit und spezielle Schulkindergärten für noch nicht schulreife Kinder in ausreichender Zahl eingerichtet werden. Daran schließen sich die vierjährige Grundschule und die zweijährige Mittelstufe an.

Erst jetzt soll die Differenzierung in die verschiedenen Formen der Oberschulen erfolgen.

Die Schulpflicht soll zwölf Jahre umfassen, die Vollschulpflicht zehn Jahre. ¹⁾

Nach diesem Plan ist es die Aufgabe der Grundschule, "die gesamt menschliche Entwicklung des Kindes in erzieherisch-pflegerischer Haltung zu fördern. Musische Bildung auf allen Gebieten kindlichen Ausdrucks-, Darstellungs- und Gestaltungsvermögens, heimatkundlicher Gesamtunterricht, allmähliche Entwicklung der Arbeitshaltung, ausgehend vom kindlichen Spiel, sind die Pfeiler dieser Grundschulpädagogik." ²⁾ Als Formen des Unterrichts ergeben sich nach dieser Konzeption Spiel und freies Gestalten, individuelles Arbeiten und Arbeiten in kleinen Gruppen, Arbeit im Schulgarten, Beobachtungen in der Natur sowie Kleintierhaltung und -pflege. ³⁾

Auch die Mittelstufe sollen noch alle Kinder gemeinsam besuchen. Hier beginnt -----

1) vergl. Plan zur Neugestaltung des Deutschen Schulwesens, in: Der Bremer Plan im Streit der Meinungen. Eine Dokumentation. Im Auftrage des Vorstandes der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände zusammengestellt von K. Bundgardt, Frankfurt 1962, S. 110

2) ebenda S. 111

3) vergl. ebenda S. 111

die nach den individuellen Fähigkeiten und dem Leistungsvermögen erforderliche Differenzierung im Unterricht, die am besten in Niveauekursen erfolgt und alle Fächer einschließt. ⁴⁾

Die Oberschulen gliedern sich folgendermaßen:

1. Die Werk-Oberschule (Oberschule Zweig W)
2. Die Real-Oberschule (Oberschule Zweig R)
3. Die Gymnasial-Oberschule (Oberschule Zweig G)

Nach dem Bremer Plan haben sich alle Zweige der Oberschule um eine grundlegende Bildung in folgenden Bereichen zu bemühen: a) sittliche und religiöse Bildung
b) muttersprachliche Bildung
c) politische Bildung
d) musische Bildung
e) Leibeserziehung." ⁵⁾

Die Werk-Oberschule, die das siebte bis zehnte Schuljahr umfaßt, soll eine allgemeine Berufsgrundausbildung vermitteln und in das Arbeitsleben überleiten. Im Hinblick auf die Gliederung der modernen Arbeits- und Wirtschaftswelt werden vier 'Züge' vorgeschlagen: a) gewerblich-technischer Zug

- b) kaufmännisch-verwaltender Zug
- c) landwirtschaftlicher Zug
- d) hauswirtschaftlich-pflegerischer Zug. ⁶⁾

Die Verlängerung der Schulzeit für die Werk-Oberschule um zwei Jahre ist notwendig, da "Gerechtigkeit in der Gewährung von Bildungsmöglichkeiten eine höhere Bildung" zur "geistigen und sittlichen Bewältigung der modernen Welt" durch "ein qualitativ hohes Anspruchsniveau, verbunden mit einem kritischen Verständnis der in ihr wirkenden Kräfte" verlangt und auch "Belastungen ... in sittlicher und gesundheitlicher Hinsicht ... einen längeren Schonraum für die Jugend wünschenswert" machen. "Die Werk-Oberschule ist so auszustatten, daß Arbeitsgemeinschaften zur Förderung verschiedenartiger Neigungen möglich sind. Werkstätigkeit ist (nach Möglichkeit) das Fundament ihres Sachunterrichts. Der Weg zu bildenden Erkenntnissen führt ... aus dem unmittelbaren Umgang über die probierend-tätige Erfahrung zum theoretisch-abstrahierenden Verstehen." ⁷⁾

Im siebten und achten Schuljahr soll gefächelter Unterricht das Schulleben bestimmen, in dem facheigene Arbeitsweisen erlernt werden können. Dabei muß aber auch die Möglichkeit zu epochalem Arbeiten gegeben werden. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf der Sach- und Weltkunde, die u. a. Technik und Naturlehre sowie

4) vergl. Plan zur Neugestaltung des Deutschen Schulwesens, a.a.O.S. 112

5) ebenda S. 114

6) vergl. ebenda S. 116

7) ebenda S. 117

die Geschichte des Wirtschaftslebens und der Technik umschließen. Hier kann auf das Verständnis für die moderne Arbeitswelt vorbereitet werden. Daneben steht gleichberechtigt die Sozialwelt, für die die Klasse und die Schule ein Übungsfeld der Mitverantwortung abgeben. Auch hier bestimmt das eigene Tun der Schüler den unterrichtlichen Weg. Zusätzliche Arbeitsgemeinschaften ermöglichen die Differenzierung, die durch Niveaukurse in Rechnen, Fremdsprachen und Naturlehre ergänzt werden sollen.

Im neunten Schuljahr soll ein Drittel der Unterrichtszeit der Hinführung zum Verständnis der Arbeitswelt dienen. Einblicke in die Struktur eines modernen Betriebes, Erkenntnis der Notwendigkeit der Kooperation und der Arbeitsteilung und ein gewisses Verständnis für die Entwicklung der Großraumwirtschaft sollen vermittelt werden. Daneben müssen Wachheit, Kontaktfähigkeit und Verantwortungsbereitschaft weiterentwickelt werden. Diesen Zielen dienen neben dem Unterricht - ihn ergänzend und befruchtend - Orientierungsbesuche in Betrieben und sozialen Einrichtungen. ⁸⁾

Im zehnten Schuljahr können sich die Schüler dann für ein Berufsfeld entscheiden, indem sie entsprechende Neigungsgruppen wählen; sie müssen aber im ersten Halbjahr diese Gruppen wechseln können. Der Bremer Plan führt dazu aus: "Mindestens die Hälfte der Unterrichtszeit wird in Werkstatt und Labor (Zug a), im Übungskontor und Übungsladen (Zug b), auf dem Acker, im Garten, in Stall, Werkstatt und Labor (Zug c), in Küche, Labor, Garten, Kindergarten und Tagesheim (Zug d) durchgeführt." ⁹⁾

Für den gewerblich-technischen Zug a) sind Metall-, Elektro- und Chemieberufe bestimmend, aber auch die Bereiche Holz-, Bau-, Steine-, Erden- und Textilgewerbe sind einzubeziehen. In all diesen Sparten müssen eine Grundbildung vermittelt und die Grundfertigkeiten geübt werden.

Entsprechend soll im kaufmännisch-verwaltenden Zweig b) eine Einführung in die betriebliche Praxis, die Wirtschaftslehre, die Verwaltung und das kaufmännische Rechnungswesen erfolgen. Rechnen mit fremden Währungen, Stenographie und Maschineschreiben werden zusätzlich in den Fächerkanon aufgenommen.

Im landwirtschaftlichen Zug c) sollen die Arbeitsweisen in der Landwirtschaft, dem Bodenschutz, Bodenkunde, Düngelehre und einiges kaufmännische Grundwissen den Unterricht bestimmen. Es ergibt sich außerdem eine Überschneidung mit dem gewerblich-technischen Zug, soweit die spezielle Ausrichtung mit den Aufgabenstellungen des Zuges a) korrespondiert.

Für den hauswirtschaftlich-pflegerischen Zug d) stehen Gesundheits- und Ernährungslehre, Nahrungsmittelkunde, Säuglingspflege, Kleinkindererziehung, Ökonomie

8) Plan zur Neugestaltung des Deutschen Schulwesens, a.a.O.S. 117 f

9) ebenda S. 118

und Rationalisierung des Haushalts, Kleidung und Mode, Wohnerziehung und Wohnkultur sowie Konsumerziehung im Mittelpunkt der praktischen Arbeit und der theoretischen Besinnung. ¹⁰⁾

Eine Gegenüberstellung der Konzeptionen für die Umgestaltung der Volksschule (Rahmenplan des Deutschen Ausschusses - Bremer Plan) ergibt, daß sehr unterschiedliche Grundeinstellungen vorliegen. Nach K. BUNGARDT entspricht der Rahmenplan insgesamt der Paulsenschen Theorie, daß nämlich die Schule immer etwa fünfzig Jahre hinter den Schöpfungen der Kultur zurückbleibe; durch die Neugestaltung solle dann über eine Anpassung an die gegenwärtigen Verhältnisse wieder eine Stetigkeit in die Schule zurückkehren, womit also erneut das statische Grundprinzip des Schul- und Bildungswesens bestätigt werde. Der Bremer Plan sei dagegen von der demokratischen Revolution getragen, die durch Unstetigkeit und Dynamik gekennzeichnet ist. Dem müsse eine dynamische Schulreform entsprechen, womit in die Zukunft vorgegriffen werde gemäß dem Spannungsbogen zwischen dem Gegenwärtigen und dem dahinterstehenden Bild. Damit sei zwar keine Neuerungs-sucht oder Willkür gerechtfertigt, doch müsse im Bildungswesen auf die sichtbaren Aufgaben in der Zukunft hin geplant werden. ¹¹⁾

Die Verwirklichung des Bremer Plans stößt auf organisatorische, fiskalische und politische Schwierigkeiten: Er erfordert die Schaffung großer Schulsysteme; die Differenzierung verlangt eine große Anzahl von speziell eingerichteten Sonder-räumen; erhöhte Anforderungen sind an die Lehrer zu stellen bezüglich einer permanenten Verbesserung ihrer Ausbildung und Fortbildung; eine Vereinheitlichung und Zusammenfassung bislang getrennter Schulsysteme kann infolge der damit verbundenen schulpolitischen Konsequenzen (Entkonfessionalisierung als Regel) auf heftigen Widerspruch stoßen.

Demgegenüber sind die vergleichbaren Forderungen für eine Schulreform nach dem Rahmenplan leichter zu erfüllen, da die Schule doch weitgehend in ihrer bisherigen Struktur erhalten bleibt. Die Aufteilung der bisherigen achtjährigen Volksschule in Grund- und Hauptschule läßt sich verhältnismäßig leicht durchführen; größere organisatorische Schwierigkeiten werden sich nur in Landgemeinden ergeben. Dort müssen Mittelpunktschulen als Hauptschulen eingerichtet werden. Neu in den Fächerkanon wird nur das Fach Arbeitslehre aufgenommen. Eine so weit gehende Differenzierung wie beim Bremer Plan entfällt.

Ob aber nach grundsätzlichen Erwägungen oder unter Abstimmung auf die heutigen Gegebenheiten die erforderliche Schulreform durchgeführt wird, in jedem Falle

10) vergl. Plan zur Neugestaltung des Deutschen Schulwesens, a.a.O.S.117 f

11) vergl. K. Bungardt: Die Reformpläne zur Neugestaltung des Deutschen Schul- und Bildungswesens und ihre Auswirkungen auf die Lehrerbildung, in: Auswahl, Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die Deutsche Schule, Heft 4, Hannover 1964, S. 14 ff

hängt ihr Gelingen auch von einer Umgestaltung der Lehrerbildung ab, im einen Falle ausgerichtet am Fach Arbeitslehre, im anderen an den Erfordernissen der Unterrichtsgestaltung in der Werk- Oberschule.

4. Folgerungen für die Lehrerbildung

Im Zusammenhang mit der empfohlenen Schulreform geben weder der Rahmenplan noch der Bremer Plan für die Lehrerbildung exakte Hinweise. Zwar wird einerseits der Erziehungsauftrag der Schule hervorgehoben und andererseits auf den Unterricht als die Hauptfunktion des Lehrers verwiesen, im Zusammenhang mit letzterem auch eine enge Verbindung der Lehrerbildung mit den Wissenschaften, der Technik, der Kultur und der gesellschaftlich-wirtschaftlichen Realität gefordert, eine umfassende Studienreform aber nicht dargestellt.

A: Forderungen an die Lehrerausbildung

I. LICHTENSTEIN-ROTHER erwägt für die Reform der Lehrerbildung zwei Möglichkeiten:

1. Ausbildung des Lehrers für die Grundschule und die Förderstufe bzw. für die Werk-Oberschule,
2. den Fachlehrer, der für die Klassen 1 bis 10 auszubilden ist und der das Amt des Klassenlehrers nach einer methodischen und schulpraktischen Spezialisierung übernimmt. ¹⁾

Nach der Auffassung des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen braucht die Hauptschule Lehrer, "deren Aus- und Weiterbildung in einer der Fachgruppen, darunter auch der Arbeitslehre, einen Schwerpunkt hat." ²⁾

Genauere Vorstellungen zur Frage der Lehrerbildung finden sich bei F. ARLT: In das Studium sind Grundtatsachen des Wirtschaftens, der Betriebs- und Volkswirtschaft, Einblick in die betrieblichen und überbetrieblichen Grundlagen der Sozialordnung, Kenntnis des Zusammenhanges der ökonomischen und sozialen Tatbestände, Verständnis und Kenntnis der Betriebs- und Wirtschaftsordnung, Fragen der Betriebsanthropologie und -soziologie, Kenntnis der Wechselbeziehungen von Wirtschaft und Wissenschaft sowie von Wirtschaft und Politik, Einführung in die Methodik und Didaktik betrieblicher Aus- und Weiterbildung einzubeziehen. ³⁾

Die enge Verbindung von Schule und Arbeitswelt soll durch unmittelbare Begegnung auch schon während der Ausbildung des Lehrernachwuchses angestrebt werden. Hier ist zunächst das Wirtschaftspraktikum zu nennen, in dem der geforderte Kontakt frühzeitig hergestellt werden kann und zu dem ARLT/MÖLLER ausführen, es sei festzustellen, "daß das Industriepraktikum seiner Funktion nach einen

-
- 1) vergl. I. Lichtenstein-Rother: Neue Aufgaben der Lehrerbildung, zit. nach K. Bungardt: Die Reformpläne zur Neugestaltung des deutschen Schulwesens..., a.a.O. S. 29
 - 2) Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses, Folge 7/8, a.a.O.S. 46
 - 3) vergl. F. Arlt: Lehrerbildung-Wirtschaft-Schule, in: Die Deutsche Schule, 55. Jg., Heft 1, Hannover 1963, S. 6 f

wichtigen Platz im Grundstudium der Lehrer heute einnimmt. Es leistet einen unverzichtbaren Beitrag zur Gesamtorientierung des pädagogischen Denkens auf die Wirklichkeit der Menschen heute." 4)

Nach den Vorschlägen der BDA sehen die Planungen vier Wochen manuelle Tätigkeit in der eigentlichen Produktion (Hilfsarbeiter) und zwei Wochen Informations- und Hospitationszeit in den Verwaltungsabteilungen vor. Den Studenten wird damit Gelegenheit gegeben, zunächst einmal die Situation der in der Produktion beschäftigten Menschen in einem bestimmten Umfang unmittelbar zu erleben. Darüber hinaus soll auch ein Eindruck von den betrieblichen Bedingungen: technische Entwicklung, soziale Fragen, betriebliche Ausbildung, Wettbewerbslage des Betriebes usw. vermittelt werden.

Die Studenten erfüllen mit diesem Praktikum einen pädagogischen Auftrag: sie sollen die betriebliche Arbeitswelt wenigstens ausschnittsweise begreifen, die Situation des arbeitenden Menschen in der Produktion kennenlernen und daraus Konsequenzen für ihre Ausbildung und ihre spätere Praxis im Lehrerberuf ziehen. Daß die Betriebspraktika von den Hochschulen und den Betrieben gründlich vorbereitet werden müssen, bedarf keiner näheren Begründung. Dozenten und Vertreter der Wirtschaft können den Studierenden in Vorlesungen, Seminaren und Arbeitsgemeinschaften die erforderlichen Grundkenntnisse und Einsichten vermitteln. Die Betriebe wählen geeignete Arbeitsplätze und die Betreuer für die Praktikanten aus, Die Lohnfrage kann wahrscheinlich nach den üblichen vergleichbaren Arbeitsplatzmerkmalen geregelt werden, wenn nicht eine pauschale Vergütung für die Gesamtzeit des Praktikums vereinbart wird. Die Betreuung der Praktikanten durch den Betrieb und die Hochschule während der Dauer des Praktikums muß gewährleistet sein. Nach Abschluß sollten dann von den Studenten Berichte angefertigt werden, damit die in der Theorie und Praxis gewonnenen Erkenntnisse durchdacht, strukturiert und fixiert werden. In abschließenden Sonderveranstaltungen sollen schließlich mit allen Beteiligten die Fragen diskutiert werden, die im Praktikum selbst nicht geklärt werden konnten. 5)

Dem Industriepraktikum erkennt H. MÖLLER große Bedeutung auch für die Persönlichkeitsbildung der Studenten zu: "Wo diese Begegnungen besonders glücklich gelagert waren, da geschah mehr als Information 'unmittelbar vor Ort' und Existenzerhellung durch Sachunterrichtung an den Konkreta. Hier kam gelegentlich sogar das zustande, was SPRANGER 'Geisterweckung' genannt hat und was we-

4) F. Arlt-H. Möller: Das Industriepraktikum, Braunschweig 1960. S. 23

5) vergl. Zusammenarbeit zwischen Schule und Wirtschaft. Grundsätzliches und Beispiele. Empfehlungen des Jugend- und Bildungsausschusses der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, S. 11 ff und F. Arlt-H. Möller: Das Industriepraktikum, a.a.O.

sentlicher ist als alles Wissen." 6)

Gleichzeitig wendet MÖLLER sich gegen die gelegentlich vorgebrachten Bedenken, die Studierenden würden 'arbeitertümlich denken' lernen und reine Sachinformation sei doch in diesem Bereich ausreichend und objektiver: "Dazu ist zu bemerken, daß der Lehrerstudent in erster Linie an Stelle und für seinen zukünftigen Schüler und dessen Lebensbildung besorgt sein muß, daß seine diesbezüglichen Studien der 'Existenzerhellung' des Arbeiters zu dienen haben, vor allem aber, daß objektive Sachunterrichtung gar nichts bewirkt, wenn es nicht gelingt, sie in das Bewußtsein der eigenen Existenz hineinzunehmen, derart, daß man sich von jenen Sachen (z.B. Refa-System) her nicht nur betroffen und zu Unrecht eingeschränkt sieht, sondern den Sinn und die sachliche Notwendigkeit solcher Betroffenheit einsieht. In solchem Sinn kann und sollte es ausschließlich um Existenzerhellung gehen." 7)

Einem solchen Wirtschaftspraktikum wird aber in der Lehrerbildung bisher noch nicht die ihm zukommende zentrale Bedeutung zugemessen. Die "Ordnung der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an der Volksschule (Grund- und Hauptschule)" vom 8. 1. 1968 bestimmt dazu für Nordrhein-Westfalen im § 2 Abs. 2, daß ein Wahlpraktikum für die Studierenden mit dem Stufenschwerpunkt Hauptschule entweder im Bereich der Arbeitswelt oder in einer berufsbildenden Schule, einer Realschule oder Gymnasium abzuleisten ist, somit auch für die Studierenden des Faches "Wirtschafts- und Arbeitslehre" nicht als Wirtschaftspraktikum verbindlich ist. Natürlich kann über ein Wirtschaftspraktikum allein die Qualifikation als Lehrer für das Fach Wirtschafts- und Arbeitslehre bzw. für die technische Grundausbildung nicht erworben werden. Da die Lehrerbildung in der Bundesrepublik gemäß Grundgesetz hochschulmäßig erfolgen muß, kann auch die Ausbildung von 'Werklehrern' oder 'technischen Lehrern' an besonderen Fachschulen schon verfassungsrechtlich nicht genügen; das würde die zentrale Bedeutung der Hinführung der Jugendlichen an die Arbeitswelt und der Vermittlung einer technischen Grundausbildung als Kernpunkte der Schulreform allzu sehr abgewertet erscheinen lassen. Diese Bereiche müssen voll verantwortlichen und voll ausgebildeten Lehrern vorbehalten bleiben.

Daraus ergibt sich, daß die Lehrerbildung für einen Teil der Studierenden um diese Bereiche zu erweitern ist. Eine allgemeine Ausweitung des Studiums ist jedoch wenig angebracht.

Da das reine Fachlehrersystem für die Kinder der Volksschule weniger geeignet erscheint, bietet sich vor allem das Fachgruppenstudium als gangbarer Weg an.

Nach den von F. ARLT erhobenen Forderungen, die das Gebiet der Arbeitslehre

6) F. Arlt - H. Möller: Das Industriepraktikum, a.a.O.S. 20

7) ebenda S. 22

betreffen, muß für die technische Grundausbildung eine spezielle Ausbildung der Studenten verlangt werden, die zur Beherrschung der grundlegenden Verfahren und Techniken führt. Die Beziehungen zu den Naturwissenschaften sind dabei herzustellen, wobei die enge Bindung auch vom naturwissenschaftlichen Wahlfachstudium her einen Übergang in das Fachstudium möglich macht. J. MUTH nimmt demgegenüber einen anderen Standpunkt ein, den er aus dem Ziel der vorberuflichen Bildung ableitet. Daß für sie ein gelernter Handwerker oder Fachlehrer in der Volksschule nötig ist, erscheint ihm zweifelhaft. "Denn letztlich kommt es darauf an, daß das Kind nach dem Maß dessen, was es vermögen kann, auf jeder Altersstufe in Anspruch genommen wird, und das heißt andererseits, daß es nicht zu Überforderungen kommt. Dabei liegt es im Geschick des Lehrers, so etwas wie eine 'Erziehung am Ernstfall' zu ermöglichen." ⁸⁾

Es ist jedoch zu bedenken, daß der fachlich nicht gründlich vorgebildete Lehrer viel leichter in die Gefahr gerät, die Kinder zu über- oder unterfordern, als ein Fachlehrer oder Fachgruppenlehrer. Es ist zweifellos richtig, daß die Volksschule nicht auf den Handwerker verwiesen ist, daß der Fachgruppenlehrer für den Arbeitsunterricht nach gründlicher 'Fachausbildung' den hier zu stellenden Forderungen genügen wird. Das Erlernen der handwerklichen Urfunktionen, das J. MUTH für die Schüler der Hauptschule fordert, verlangt also, daß der Lehrer selbst sie beherrscht. Die Übermittlung der im technischen Werken erforderlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse an die Kinder läßt sich ohne Vortun und die sachgerechte Korrektur der kindlichen Tätigkeit durch den Fachlehrer nicht verwirklichen.

Keineswegs soll im Studium der 'Facharbeiter' oder 'Spezialist' ausgebildet werden, doch ist für die technische Grundausbildung der Erwerb der erforderlichen Grundkenntnisse, -fähigkeiten und -fertigkeiten unabdingbar, damit die "Technische Grundausbildung" in der Schulpraxis nicht an den beim Lehrer fehlenden Voraussetzungen scheitert.

Besonders wichtig ist die Erarbeitung der Didaktik und Methodik für die technische Grundausbildung und für die Arbeitslehre, wobei zunächst auf die Erfahrungen aus vielen Schulversuchen zurückgegriffen werden kann. Eine Zusammenarbeit mit dem berufsbildenden Schulwesen kann dabei Hilfe leisten, doch ist der besondere Bildungsauftrag der Hauptschule streng zu beachten.

Der durch die stärkere Differenzierung im Studium entstehende Nachteil, daß der Lehrer dann auf bestimmte Unterrichtsfächer besonders spezialisiert ist, wird für ihn sicherlich durch die größeren Möglichkeiten erziehender und bildender Wirkung im Hauptschulunterricht aufgehoben. Da das Fachgruppenstudium in jedem

8) J. Muth: Die Aufgabe der Volksschule in der modernen Arbeitswelt, a.a.O.S. 88

Fall entweder Deutsch oder "rechnen als Fach einschließt, ist die Gefahr einer zu starken Vereinseitigung gar nicht gegeben.

B: Forderungen für die Lehrerweiterbildung

Die hochschulmäßige Durchführung der Lehrerausbildung wirft auch die Frage nach der Weiterbildung auf. Die Forderung nach einem Refendariat der Volksschullehrer kann hier nicht erörtert werden. In jedem Falle muß aber nach der wissenschaftlichen Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen die zweite Phase der Ausbildung in enger Verbindung mit der schulpraktischen Tätigkeit gesehen und auch die Zusammenarbeit mit den Wirtschafts- und Industriebetrieben ins Auge gefaßt werden. Die Möglichkeiten dazu wurden in der Bundesrepublik verhältnismäßig spät erkannt. Erste Ansätze zeigten sich zuerst in den frühen fünfziger Jahren. Dabei konnte es naturgemäß zunächst nur zu einer versuchsweisen Abklärung von Aufgabenteilungen kommen. Darüber hinaus mußte eine Verbindung der Bildungs- und Ausbildungsbemühungen beider Bereiche kritisch untersucht und dann gegeneinander abgegrenzt werden. Einen ersten Anstoß gaben die Hinweise der Industrie und der Industrie- und Handelskammern, die auf einen ständig zu beobachtenden Leistungsabfall der in das Berufsleben eintretenden Volksschüler verwiesen. Gegen diese Feststellungen konnte man z.T. heftige Reaktionen der Lehrerschaft beobachten. Aus diesen Erörterungen erwuchsen dann, zunächst auf örtlicher Ebene, sowohl von der Schule als auch von der Wirtschaft ausgehend, erste Kontakte, die zu einer vorläufigen Abklärung der beiderseitigen Standpunkte und Aufgabenbereiche führten.

Gleichzeitig wurde von allen Beteiligten erkannt, daß eine Isolierung der Schule von der Arbeitswelt nicht länger zu vertreten sei, allerdings sind die z.T. mühsam in Gang gekommenen Diskussionen über die bestmögliche Form partnerschaftlicher Zusammenarbeit noch nicht abgeschlossen. Das Deutsche Industrieinstitut errichtete eine Zentralstelle unter der Leitung von Dr. F. ARLT. Eine Vereinigung von Wirtschaftlern, der "Ettlinger Kreis", untersuchte Fragen dieses Themenkreises aus der Sicht der Wirtschaft. In den Lehrerverbänden wurden Arbeitsgemeinschaften gebildet, die aus der Sicht der praktischen Schularbeit zu den gleichen Fragen Stellung nahmen. Auch Vertreter vieler Wissenschaftsrichtungen, besonders der Pädagogik, schalteten sich in immer stärkerem Maße in die Auseinandersetzungen ein.

In Kooperation zwischen Wirtschaft und Schule entstanden so 1952/53 die ersten "Arbeitskreise Schule und Wirtschaft" auf örtlicher Ebene, in denen Lehrer und Vertreter der Wirtschaft zusammenarbeiteten. Später erhielten sie zur Koordinie-

rung der Arbeit auf Landesebene einen Überbau in Form von "Studienkreisen". Die gleiche Aufgabe hat sich die 'Walter-Raymond-Stiftung' in Berlin gestellt. 9)
In den Jahren 1954 wurden in Elze und 1957 in Barsinghausen erste gemeinsame Gespräche und Seminare auf überörtlicher Basis durchgeführt. 1958 entstand der aus Professoren Pädagogischer Hochschulen und Wirtschaftlern zusammengesetzte 'Gesprächskreis Lehrerbildung - Wirtschaft'.
In einem Rechenschaftsbericht über die Entwicklung der Zusammenarbeit Schule/ Wirtschaft und die Einbeziehung der Lehrerausbildung gibt F. ARLT 1962 folgenden Überblick:

Arbeitskreise Schule/Wirtschaft

	Anzahl	Länder
1955	7	1
1960	34	6
1962	73	7

Industriepraktika

	Zahl der Hochschulen	Zahl der Studierenden	Zahl der Betriebe
1957	1	14	2
1958	9	102	18
1959	22	331	76
1960	26	547	150
1961	26	505	134
1962	26	520	131

10)

Um die Zusammenarbeit über den Rahmen der alljährlichen Gespräche der Leiter der Arbeitsgemeinschaften hinaus in den Studienkreisen noch zu intensivieren, wurde 1961 in Gelsenkirchen das "Ruhrseminar" gegründet. Damit wurde eine Einrichtung geschaffen, der außer den Vertretern der Schulen und der Wirtschaft der Ärzteverein, die Bezirksregierung Münster, die Fraktionen des Landtags von Nordrhein-Westfalen, der Deutsche Gewerkschaftsbund, die Lehrerverbände, das christliche Jugenddorfwerk Deutschlands, die Gemeinnützige Gesellschaft für Jugendfreizeit, der Internationale Bund für Sozialarbeit, die Katholische Arbeitsgemeinschaft für Jugendsozialarbeit, das Landesarbeitsamt von NRW, die Landesvereinigung der Industriellen Arbeitgeberverbände NRW, der Verein Deutscher Ingenieure, der Westdeutsche Handwerkskammertag, der Verein Deutscher Sicherheitsingenieure und einige örtliche Vereinigungen angehören. 11)

9) vergl. F. Arlt: Erfahrungen und Perspektiven aus zehn Jahren Arbeit Schule/ Wirtschaft, in: Arbeitskreise Schule/Wirtschaft in Nordrhein-Westfalen, Heft 1, o.O., o.J., S. 14 ff

10) vergl. ebenda S. 16

11) vergl. H. Meya/A. Kitsche (Hrsg.): Das Ruhrseminar, Arbeitsberichte, 1. Seminarwoche, Gelsenkirchen-Buer, o.J. S. 30 f

Die Satzung des Ruhrseminars kennzeichnet seinen Aufgabenkreis:

"§ 1,1: Zur Förderung der Aufgaben der Lehrerfortbildung auf dem Gebiet der Arbeits- und Wirtschaftswelt, zum Austausch von Erfahrungen und Anregungen, zur Unterstützung einer sinnvollen Zusammenarbeit schließen sich öffentlich-rechtliche Körperschaften und freie Organisationen mit Interessen im pädagogischen Bereich zum Ruhrseminar zusammen...

§ 4: Die im § 1 angegebene Zielsetzung soll erreicht werden durch

- a) Förderung von Fachgesprächen,
- b) Unterrichtung der Mitglieder über die Vorgänge auf dem Gebiet der Lehrerfortbildung (insbesondere Teilbereich: Erkundung der Arbeits- und Wirtschaftswelt) und über die Tätigkeit des Ruhrseminars selbst,
- c) Untersuchung von Fragen, die Schule und Wirtschaft betreffen,
- d) Anregungen von wissenschaftlichen Untersuchungen und deren Auswertung in enger Zusammenarbeit mit den dafür in Betracht kommenden Einrichtungen,
- e) Erstattung von Berichten und Empfehlungen,
- f) Vertretung gemeinsamer Anliegen der Lehrerfortbildung, Verbreitung des Verständnisses für die Aufgaben des Ruhrseminars und Vertiefung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Wirtschaft,
- g) Zusammenarbeit mit entsprechenden Organisationen anderer Bundesländer..."¹²⁾

Dieses Programm spiegelt weitgehend die Auffassungen der Wirtschaftsverbände über eine Zusammenarbeit mit der Schule wider. So wird z.B. auch in den Empfehlungen des Jugend- und Bildungsausschusses der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände von 1964 nach einer kurzen Darstellung der technisch-industriellen Entwicklung und ihrer Problematik für das Leben in unserer Zeit ein Überblick über die gegenwärtige Situation und die künftigen Aufgaben der Schulen gegeben. Die auftauchenden Schwierigkeiten werden richtig gesehen: "Für den Lehrer - gleich welchen Schultyps - stellt sich allerdings die ... bisher nicht beantwortete Frage, wie er diesen Forderungen mit Sachverstand entsprechen kann, ... hat er (doch) im allgemeinen nur wenig Möglichkeit, mit den Problemen der modernen Industriegesellschaft in Berührung zu kommen. Die Pädagogen können aber ohne persönliche Erfahrung kaum Verständnis für diesen Bereich gewinnen, über den sie im Unterricht Aussagen machen sollen. Aus diesem Grund suchen Erziehungswissenschaftler und Schulpraktiker in wachsendem Maße Kontakt zur Wirtschaft." ¹³⁾

Auch L. VAUBEL befürchtet, "daß sowohl bei den Lehrern der Volksschule als auch

¹²⁾ vergl. H.Meya/A. Kitsche (Hrsg.): Das Ruhrseminar, a.a.O.S. 26 f

¹³⁾ BDA: Zusammenarbeit zwischen Schule und Wirtschaft, a.a.O.S. 4

bei denen der höheren Schulen weitgehend Unverständnis gegenüber den besonderen Bildungsproblemen der industriellen Gesellschaft besteht. Dieses Unverständnis beruht einmal auf den literarischen Bildungsvorstellungen, auf denen in erster Linie unsere Schulbildung seit alters aufgebaut ist, des weiteren aber auch auf mangelnder Anschauung der modernen industriellen Vorgänge.... Es kommt darauf an, daß die Lehrer Gelegenheit erhalten, sich mit den Problemen der täglichen Arbeit im Industriebetrieb mehr als bisher vertraut zu machen, z.B. durch gründlich vorbereitete Betriebsbesichtigungen und freimütige Aussprachen." 14)

Die genannten Aufgaben stellen zusätzliche Anforderungen an die Lehrer der Hauptschule, auf die sie durch ihren bisherigen Ausbildungsgang nicht vorbereitet wurden; es wird ein gewisses Engagement der Lehrer erforderlich sein, sich in diesen Problemkreis einzuarbeiten; denn daneben bleiben die traditionellen Aufgaben der Schulausbildung in vollem Umfang bestehen, so daß der Einfluß von Wirtschaft und Industrie auf die Schule auf eng umrissene Bereiche einzugrenzen ist. Jedenfalls kommt es zu Schwerpunkt- bzw. Strukturverschiebungen in der Unterrichtsplanung und -gestaltung, d.h. zu einer Erweiterung des Bildungsauftrags, wobei zu beachten ist, "daß alle Hilfeleistungen die Eigenständigkeit der Schule nicht antasten dürfen. Die Umsetzung der aus dieser Zusammenarbeit gewonnenen Erkenntnisse in den Unterricht ist allein Sache der Pädagogen. Die Schule darf nicht in Abhängigkeit von der Arbeits- und Wirtschaftswelt geraten oder ihr gar unterworfen werden..." 15)

Die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände schlägt für die Lehrerweiterbildung folgende in ihrer Effektivität unterschiedlichen Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen Schule und Wirtschaft vor:

1. Arbeitskreis Schule/Wirtschaft (örtlich)
2. Studienkreis Schule/Wirtschaft (Landesebene)
3. Unmittelbare Verbindung Einzelbetrieb/Schule
4. Gesprächskreis Lehrerbildung/Wirtschaft
5. Wirtschaftspraktika für Lehrer im Schuldienst
6. Veranstaltungen des Ruhrseminars, 16)

In den bisherigen Veröffentlichungen zu diesem Problemkreis aus der Wirtschaft

14) L. Vaubel: Bildungsprobleme der modernen Industriegesellschaft, in: Forschung und Wirtschaft - Partner im Fortschritt, 6.Jg. 1957, Heft 2, S. 12

15) BDA: Zusammenarbeit zwischen Schule und Wirtschaft, a.a.O.S. 4

16) vergl. ebenda S. 5 ff

siehe auch: Arbeitskreise Schule Wirtschaft in Nordrhein-Westfalen, Heft 1 und Heft 2, hrsg. von Meya/Kitsche
Studienkreis Schule-Wirtschaft in Süd-Baden, Freiburg i. Br., Heft 1: 1959, Heft 2: 1960, Heft 4: 1962

F. Arlt-H. Möller: Das Industriepraktikum, Braunschweig 1960

A. Beelitz: Die Betriebserkundung, Köln 1962

H. Meya/A. Kitsche: Das Ruhrseminar, Arbeitsberichte und Colloquien, Gelsenkirchen-Buer o.J.

und den beteiligten Wissenschaften werden viele die Zusammenarbeit intensivierende Sachinformationen gegeben. Der gegenwärtige Stand der Erörterungen kennzeichnet sich durch eine Annäherung der Standpunkte, etwa bei gemeinsamen Überlegungen zu dem noch weiter auszudiskutierenden Begriff 'Arbeitslehre'. Die endgültige Abklärung der angesprochenen Sachverhalte scheint nur in der weiteren direkten Kontaktnahme von Wirtschaft und Schule möglich zu sein. Die Einrichtung der o.a. Arbeitskreise kommt sowohl dem Verlangen der Lehrer, konkret mit den Verhältnissen der Wirtschaft vertraut zu werden, als auch dem Anliegen der Interessentengruppen nach besserer Schulausbildung entgegen.

In der folgenden Darstellung werden vorwiegend Auffassungen der BDA aus den 'Empfehlungen zur Zusammenarbeit zwischen Schule und Wirtschaft', welche die bisher geleisteten Arbeiten (1959 bzw. 1964) in kürzester Form als Empfehlungen zusammengefaßt und an alle Interessierten in Schule und Wirtschaft weitergegeben haben, diskutiert:

Die Arbeitskreise: Sie entwickelten sich aus der Zusammenarbeit von interessierten Lehrern und Vertretern der Wirtschaft sowie bei Betriebserkundungen. Die Empfehlungen der BDA enthalten bereits detaillierte Vorstellungen über Aufgabenteilung und praktische Möglichkeiten, u.a.: "Es hat sich bewährt, daß ein Pädagoge die Leitung des Arbeitskreises übernimmt... Der Leiter des Arbeitskreises bereitet mit dem Vertreter der Wirtschaft die im Arbeitskreis geplanten Veranstaltungen vor..." 17)

Die Lehrer können auf verschiedenen Wegen an diese Problematik herangeführt werden: beispielsweise können Erfahrungen aus dem Wirtschaftsbereich gesammelt und dann pädagogisch umgesetzt werden; spezielle Themen, die über eine Erstinformation hinausgehen, können in besonderen Veranstaltungen aufgegriffen und vertieft werden. Betriebserkundungen haben die größte Bedeutung für die Information der Lehrer; es ist allerdings unzweckmäßig, eine vollständige Demonstration des Produktionsablaufs zu erstreben, weil die dann sicher erforderliche Darstellung und Erarbeitung von Detailfragen den Überblick und das Verständnis eher verhindern als fördern. "Statt dessen sollte man nur jene Bereiche auswählen, die den Prozeß der technischen Entwicklung beispielhaft aufweisen (z.B. teil- und vollautomatisierte Fertigungen, Fließband- und Gruppenarbeit, Rationalisierungsvorgänge, Lehrwerkstatt usw.). Unverzichtbar ist eine anschließende ausführliche Diskussion mit Mitgliedern der Unternehmensleitung.... Hierbei werden ... Fragen aus dem sozialen Bereich zur Sprache kommen." 18)

Diese Arbeitsformen finden auch bei A. BEELITZ eine ausführliche Begründung: "Die verantwortlichen Bildungs- und Erziehungskräfte haben bereits im vorberuf-

17) BDA: Zusammenarbeit zwischen Schule und Wirtschaft, a.a.O.S. 5

18) ebenda S. 7

lichen Bereich ... eine entscheidende Aufgabe mit zu übernehmen.... Sie können die dafür nötigen Orientierungs- und Entwicklungshilfen jedoch nur geben, wenn sie selbst Einsicht in die wirtschaftliche Wirklichkeit nehmen, die in den Betrieben konkret faßbar wird. Hier ist es möglich, Einsichten und Erkenntnisse in eigener Anschauung zu gewinnen, die dann pädagogisch umgeformt den jungen Menschen vermittelt werden können.... Man muß dabei immer vor Augen haben, daß diese Anschauung als Anstoß und auslösendes Moment für ein intensiveres Interesse, sich mit Fakten und Problemen im sozialen und ökonomischen Bereich zu beschäftigen, und für eigene pädagogische Überlegungen dienen soll.... Es geht mit darum, die Bildungswerte, die in der beruflichen Tätigkeit liegen, anhand praktischer Beispiele am Arbeitsplatz zu verdeutlichen. Die Lehrer können die dabei gewonnenen Erkenntnisse in den pädagogischen Bereich übersetzen und für die Schulbildung nutzbar machen." 19)

Eine entscheidende Rolle für die Wirksamkeit der Betriebserkundungen fällt der sachgerechten Vorbereitung beider Partner zu. Eine entsprechende Materialbeschaffung in den einzelnen Betrieben (Kurzdarstellungen der Unternehmensgeschichte, Sozialberichte, Plan des Werkes, Werkzeitschriften) ist unumgänglich. Sowohl bei der Vorbereitung der Besichtigungen als auch bei Wiederholungen und den anschließenden Gesprächen dienen diese Materialien als Arbeitsunterlagen.

Aus den Ergebnissen wird dann ein Themenkatalog für die Diskussionen und nachfolgenden Referate im Arbeitskreis bzw. für später auf einzelne Fragen spezialisierte Wiederholungen der Betriebserkundungen zusammengestellt:

"a) Die Geschichte des Unternehmens, seine Bedeutung für die Wirtschaft und den kulturellen Aufstieg der Gemeinde...,

b) Einführung in die Produktion des Betriebes,

c) Organisation und Aufgabenverteilung der Führungskräfte und Mitarbeiter,

d) Einstellung, betriebliche Auslese, Aus- und Weiterarbeit der Mitarbeiter,

e) Das Problem der 'Ungelernten',

f) Jugend- und Erwachsenenbildung im Betrieb (betriebliche Bildungspraktiken),

g) Die mitmenschlichen Beziehungen im Betrieb - Probleme der Menschenführung - Führungskräfte im Betrieb,

h) Betriebliche Sozialpolitik,

i) Fragen der Partnerschaft,

k) Fragen des Arbeitsplatzwechsels,

l) Frauenarbeit,

m) Lohnfragen, Tariffragen,

n) Die Stellung des Betriebes in der Wettbewerbssituation,

o) Das neunte Schuljahr als Brückenschlag zum Beruf - Probleme beim Übergang von der Schule in den Betrieb,

19) A. Beelitz: Die Betriebserkundung, Köln 1962, S. 6 ff

p) Wünsche des Betriebes an die allgemeinbildenden Schulen - Zusammenarbeit Schule-Wirtschaft." 20)

Aus den Empfehlungen der BDA und vor allem auch aus den Darlegungen von F. ARLT wird die scharfe Abgrenzung der Kompetenzbereiche deutlich: die Wirtschaft stellt sich ausschließlich zur Information der Lehrer zur Verfügung. "Es ist dann Sache der Pädagogen, ihre Erkenntnisse dann so für die Schularbeit verwendbar zu machen, daß aus einem gewissen Verständnis heraus dem jungen Menschen der Übergang in das berufliche Leben erleichtert wird..." 21) Die schwierige Aufgabe, die bei der Betriebserkundung erkannten Probleme der modernen Produktion und Wirtschaft für den Unterricht in geeignete didaktische und methodische Verfahren umzusetzen, wird dem einzelnen Lehrer durch geeignete Vorschläge erleichtert. Als Beispiel dafür können die 'Modelle für Betriebserkundungen' der Arbeitsgemeinschaft Hauptschule, Abteilung Hinführung zur Arbeits- und Wirtschaftswelt, in Dortmund und die Dortmunder Bildungspläne angeführt werden.

Die Studienkreise: Die Studienkreise Schule/Wirtschaft sind Zusammenschlüsse der Arbeitskreise auf Landesebene; hier soll deren Arbeit überregional organisiert werden. Die Leiter der Arbeitskreise treffen sich dort zu jährlichen Arbeitsgesprächen; Anregungen und Richtlinien für die Arbeit werden erstellt und die Neugründung von Arbeitskreisen wird vorbereitet. 22)

Die unmittelbare Verbindung zwischen Einzelbetrieb und Schule stellt einen Sonderfall der Arbeitskreise dar. Ein bestimmter Betrieb steht im Mittelpunkt der gemeinsamen Arbeit und übernimmt 'Partnerschaften' für die beteiligten Schulen. Hier läßt sich besonders leicht die Forderung verwirklichen, daß die Führungskräfte der Wirtschaft durch Teilnahme am Unterricht die Schule und ihre Probleme kennenlernen. Die Zusammenarbeit in dieser Form wird sicher zu besonders günstigen Ergebnissen führen. 23)

Gesprächskreis Lehrerbildung-Wirtschaft: Dieser Gesprächskreis entstand aufgrund der Erfahrungen in den Arbeits- und Studienkreisen; besonders die im Zusammenhang mit den Wirtschaftspraktika aufgeworfenen Fragen blieben nicht ohne Einfluß auf die Gestaltung und Thematik der Gespräche. Unternehmer, Ausbildungsbeauftragte der Wirtschaft und Professoren der Pädagogischen Hochschulen haben sich in ihm - auf Bundesebene - zusammengefunden. Die Hauptaufgabe besteht darin, daß die Hochschullehrer Erkenntnisse über die Arbeitswelt gewinnen und didaktisch und methodisch durchdringen. Bisher wurden vier Themenkreise diskutiert:

20) A. Beelitz: Die Betriebserkundung, a.a.O.S. 12

21) ebenda S. 18

22) vergl. BDA: Zusammenarbeit zwischen Schule und Wirtschaft, a.a.O.S. 10

23) vergl. ebenda S. 10 f

"Das Wirtschaftspraktikum,
Die pädagogischen Wissenschaften und die technische Welt,
Der Mensch im Betrieb,
Menschliches Engagement im modernen Betrieb - aus der Sicht des Betriebes -
als Aufgabe der Lehrerbildung." 24)

Wirtschaftspraktika für Lehrer im Dienst finden bisher ausschließlich in West-Berlin statt und entsprechen im ganzen dem Wirtschaftspraktikum für Studierende. Die Durchführung geschieht während der Dienstzeit und ist entsprechend dem Bildungsplan für die 'Oberschule praktischer Zweig' (7. bis 10. Schuljahr) differenziert. Die beteiligten Lehrer werden für die Dauer des Praktikums beurlaubt. Ihre Praktikumsberichte werden der Schulverwaltung und den interessierten Lehrerkollegien zur Verfügung gestellt. 25)

Die Zusammenarbeit der Schule mit der Wirtschaft ist eine unabdingbare Voraussetzung für eine sachgerechte Unterweisung der Schüler über die Probleme der modernen Arbeitswelt. Weil nach der Schulzeit diese Fragen für alle Menschen existenziell bedeutsam werden, muß hier die Forderung nach Sachgerechtigkeit besonders beachtet werden. Unter diesem Aspekt erhebt sich die Frage, ob nicht alle Lehrer in einem Teilbereich der Arbeits- und Wirtschaftswelt praktische Erfahrungen sammeln sollten, auf die sie dann zurückgreifen können; die ausschließlich theoretische Erhellung der modernen Arbeits- und Wirtschaftswelt kann den Erfordernissen, die sie an Bildung und Erziehung stellt, kaum mehr genügen.

Es muß erwähnt werden, daß Bedenken gegen die Vermittlung von Kenntnissen durch zweite und dritte Hand, die ja zur Errichtung der Gesprächskreise geführt haben, auch für die Information der Schüler gelten. Die Schüler der Grundschule nehmen insofern eine Sonderstellung ein, als die Welt der Industrie und Wirtschaft für sie noch ohne direkten Bezug ist; Erkundungsgänge zu Handwerksbetrieben und einigen öffentlichen Einrichtungen wie z.B. Bahnhof, Post, Verwaltungsamt usw. können aber schon hier für die Information später in der Hauptschule - durch Betriebserkundungen und Schülerpraktika - ein breites Fundament abgeben. Auch für diesen Bereich der Hauptschule muß die Lehrerweiterbildung Hilfen geben, da bis auf die aus einigen versuchsweise durchgeführten Schülerpraktika gewonnenen Erfahrungen noch keine gesicherten Erkenntnisse vorliegen. Als wichtig erwies sich bisher, daß die Lehrer selbst aktiv am Praktikum teilnehmen, d.h. nicht nur Aufsichtsfunktionen übernehmen und evtl. nur stundenweise in die Praktikumsbetriebe kommen. Die Auswertung der Praktika und die Ausrichtung des nachfolgenden

24) BDA: Zusammenarbeit zwischen Schule und Wirtschaft, a.a.O.S. 15

25) vergl. ebenda S. 16

den Unterrichts auf die im Zusammenhang damit auftauchenden Fragen lassen das von vornherein als notwendig erscheinen.

Damit wird allen Lehrern eine Hilfe gegeben, den Schülern den Übergang in die Arbeitswelt zu erleichtern und reibungsloser zu gestalten. Die erste Erfahrung kann so zumindest in einer der Realität angenäherten Form gewonnen werden. Dazu ist erforderlich, daß die Lehrer nicht nur mit der Problematik der Betriebspraktika vertraut sind, sondern auf didaktische und methodische Verfahren zu deren Durchführung und Auswertung zurückgreifen können.

Auch den Gefahren einer unerwünschten Berufslenkung durch die Praktikumsbetriebe muß vorgebeugt werden, evtl. durch mehrere Praktika, durch Eignungsprüfungen, Aufklärung über berufliche Möglichkeiten in Zusammenarbeit mit der Berufsberatung der Arbeitsämter. Auch dazu müssen den Lehrern die Möglichkeiten an die Hand gegeben werden. Daß hierbei die 'Industriepraktika für Lehrer im Dienst' nach dem Berliner Beispiel wertvolle Hilfen geben, hat sich dort erwiesen.

Der jetzt beginnenden Schulreform in der Bundesrepublik wird ohne die freiwillige wirtschafts- und arbeitspädagogische Weiterbildung der Lehrer und ihr unablässiges Bemühen, die Problematik der Berufswelt sich selbst und ihren Schülern zu erhellen und zu verdeutlichen, der erstrebte Erfolg versagt bleiben. Der enge Kontakt der Lehrer zur örtlichen Industrie, zum Handwerk, zur Landwirtschaft usw. sowie zur Berufsberatung der Arbeitsämter einerseits und andererseits zu besonderen Seminaren, in denen unter Beteiligung der Vertreter dieser Bereiche neue wirtschaftlich-technisch-ökonomische Erkenntnisse vermittelt werden, werden es dem Lehrer ermöglichen, ständig mit dem neuesten Stand der Technik und den daraus resultierenden Forderungen an die Bildung und Erziehung vertraut zu bleiben. Die Abklärung der speziellen Fragen und ihrer Bedeutung in den Arbeitsgemeinschaften der Lehrerverbände wird dabei wesentliche Hilfe leisten. So kann auch die Weiterentwicklung der speziellen Didaktik und Methodik in Zusammenarbeit mit den Fachwissenschaften der Pädagogischen Hochschulen in Vorlesungen, Seminaren und Arbeitsgemeinschaften innerhalb der Lehrerweiterbildung vorangetrieben werden.

Wenn dem Auftrag Genüge geleistet werden soll, die Schule zum Wohle der heranwachsenden Generation auf das Leben in der modernen Arbeitswelt und die daraus resultierenden Erfordernisse auszurichten, muß viel Arbeit und Mühe aufgewandt werden. Das Verantwortungsbewußtsein der Lehrer einerseits der Gesellschaft, andererseits den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen gegenüber ist dazu aufgerufen.

Literaturverzeichnis

1. Alt, Robert: Die Industrieschulen. Ein Beitrag zur Geschichte der Volksschule, Berlin - Leipzig 1948
2. Anweiler, Oskar: Polytechnische Bildung und Erziehung, in: Ztschr. f. Päd., 10. Jg. H. 2, Weinheim 1964
3. Arlt, Fritz: Bildungsbedürfnisse und Bildungspraktiken im modernen Industriebetrieb, in: Mitteilungen der Westfälischen Berggewerkschaftskasse, o. O. Jg. 1961, Nr. 3
4. : Erfahrungen und Perspektiven aus zehn Jahren Arbeit 'Schule und Wirtschaft', in: Arbeitskreise Schule/Wirtschaft in Nordrhein-Westfalen, H. 1, o.O., o.J.
5. : Lehrerbildung-Wirtschaft-Schule, in: Die Deutsche Schule, 55. Jg. H. 1, Hannover 1963
6. : Verhältnis von Bildung und Arbeitswelt, in: Der Studienkreis 1, Arbeitsblätter des Studienkreises Schule-Wirtschaft in Südbaden, Freiburg 1959
7. Arlt-Möller: Das Industriepraktikum, Braunschweig 1960.
8. Aron, Raymond: Die industrielle Gesellschaft, Frankfurt und Hamburg 1964
9. Bednarik, Kurt: Der junge Arbeiter von heute - ein neuer Typ, Stuttgart 1953
10. Beelitz, Anne: Ansprüche der Gesellschaft an die Schulsysteme und an die betriebliche Ausbildung, Vortrag während der Tagung des Deutschen Instituts für Bildung und Wissen in Braunschweig am 9.10.1963, unveröffentlichtes Manuskript
11. : Die Betriebserkundung, Köln 1962
12. Blättner, Fritz: Die fünf Aufgaben der Schule, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 32. Jg. 1956
13. Buchholz, Arnold: Neue Wege sowjetischer Bildung und Wissenschaft, Köln 1963
14. Bungardt, Karl (Hrsg.): Der Bremer Plan im Streit der Meinungen. Eine Dokumentation. Im Auftrage des Vorstandes der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände zusammengestellt, Frankfurt 1962
15. : Die Reformpläne zur Neugestaltung des deutschen Schul- und Bildungswesens und ihre Auswirkungen auf die Lehrerbildung, in: Auswahl, Grundlegende Aufsätze aus der Ztschr. Die Deutsche Schule, Heft 4 Hannover 1964
16. Busemann, Adolf: Artikel 'Fähigkeiten', in: Lexikon der Pädagogik, I. Bd. Freiburg 1962, 3. Auflage
17. Bericht über das sechste Gespräch des Ettlinger Kreises am 6. und 7. Mai 1960 in Ettlingen. o.O., o.J.
18. Bildungsarbeit im Betrieb, Anregungen und Grundsätzliches. Empfehlungen des Ausschusses für Nachwuchs- und sozialpolitische Jugendarbeit der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Köln 1962

19. Comenius, Jan, Amos: Ausgang aus den scholastischen Irrgärten ins Freie, in: Pädagogische Bibliothek, hrsg. von Karl Richter, Bd. XI, Leipzig o.J.
20. : Große Didaktik, Berlin 1961
21. : Informatorium der Mutterschule, in: Pädagogische Bibliothek, hrsg. von Karl Richter, Bd. XI, Leipzig o.J.
22. : Pansophische Schule, in: Pädagogische Bibliothek, hrsg. von Karl Richter, Bd. XI, Leipzig ohne Jahr
23. Dessauer, Friedrich: Der Streit um die Technik, Aschaffenburg 1956
24. Dietrich, Theo: Sozialistische Pädagogik - Ideologie ohne Wirklichkeit, Bad Heilbrunn 1961
25. Döpp-Vorwald, Heinrich: Die Erziehungslehre Peter Petersens, Ratingen 1962
26. Dörschel, Alfons: Arbeit und Beruf in wirtschaftspädagogischer Betrachtung, Freiburg 1960
27. Dolch, Josef: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, München 1960
3. Auflage
28. Drucker, Peter F.: Gesellschaft am Fließband. Eine Anatomie der industriellen Ordnung, Frankfurt o.J.
29. Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Folge 3, Stuttgart 1959 und Folge 7/8, Stuttgart 1964
30. Fischer, Alois: Arbeits- und Erlebnispädagogik, in: Kraitmair (Hrsg.) A. Fischer, Leben und Werk, Bd. 2, München 1950
31. Flitner, Wilhelm: Grund- und Zeitfragen der Erziehung, Stuttgart 1954
32. Friedmann, Georges: Der Mensch in der mechanisierten Produktion, Köln 1952
33. : Zukunft der Arbeit, Köln 1953
34. Fröbel, Friedrich: Menschenerziehung, in: Fr. Fröbel, Ausgewählte Schriften, Bd. II, hrsg. von Erika Hoffmann, Berlin 1951
35. : Gedenkschrift zum 100. Todestag Fr. Fröbels, Berlin 1952
36. Furck, Carl Ludwig: Forderungen der Wirtschaft an die Schule, in: Ztschr. Sammlung, 15. Jg., Göttingen 1960
37. Gaudig, Hugo: Das Grundprinzip der freien geistigen Arbeit, in: Die Deutsche Reformpädagogik, Hrsg. Flitner/Kudritzki, Düsseldorf und München 1961, Bd. 1
38. : Deutsches Volk - Deutsche Schule, Leipzig 1917
39. : Der Begriff der Arbeitsschule, Dresden 1911, in: Die Schule der Selbsttätigkeit, hrsg. von L. Müller, Bad Heilbrunn 1963
40. : Die Arbeitsschule als Reformschule, in: Die Schule der Selbsttätigkeit, hrsg. von L. Müller, Bad Heilbrunn 1963
41. : Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, Leipzig 1922, 2. Auflage
42. Gehlen, Arnold: Die Seele im technischen Zeitalter, rde, Hamburg 1957
43. Groothoff, H. H.: Arbeitswelt - Menschenbildung, in: Neuordnung des beruflichen Bildungswesens, septembergesellschaft, Heft 5, Jg. 1961

44. Guyer, Walter: Grundlagen einer Erziehungs- und Bildungslehre, Zürich 1949
45. : Wie wir lernen, Erlenbach - Zürich 1952
46. Hansen, Wilhelm: Artikel 'Handlung, Handlungsformen', in: Lexikon der Pädagogik, Bd. II, Freiburg 1962, 3. Auflage
47. Hehlmann, Wilhelm: Wörterbuch der Pädagogik, Stuttgart 1964
48. Heimann, Karl (Hrsg.): Kind und Technik, Basel 1952
49. : Kind, Technik und die Aufgaben der Erziehung, Basel 1954
50. Heitger, Marian: Bildung und moderne Gesellschaft, München 1963
51. Herbst, Dietrich: Technische Elementarerziehung in der Volksschule, Bad Harzburg 1962
52. Huth, Albert: Artikel 'Geschicklichkeit', in: Lexikon der Pädagogik, Bd. II, Freiburg 1962, 3. Auflage
53. Joerden, Rudolf (Hrsg.): Dokumente des Neuhumanismus, Langensalza o. J.
54. Karras, Heinz: Die Grundgedanken der sozialistischen Pädagogik in Marx Hauptwerk 'Das Kapital', Berlin 1958
55. Karstadt, Otto: Der Arbeitsunterricht, Langensalza 1920
56. Keilhacker, Martin: Erziehungsformen in ihrer Bedeutung für die pädagogische Lage der Gegenwart, Stuttgart 1950
57. : Pädagogische Grundprobleme in der gegenwärtigen industriellen Gesellschaft, Stuttgart 1964
58. : Pädagogische Orientierung im Zeitalter der Technik, Stuttgart 1958
59. Kerschensteiner, Georg: Begriff der Arbeitsschule, München 1955, 11. Aufl.
60. : Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation, München - Stuttgart 1959
61. : Die Schule der Zukunft, eine Arbeitsschule, Oldenburg 1950
62. : Theorie der Bildung, Leipzig-Berlin 1928, 2. Aufl.
63. : Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichtes, München 1952
64. : Grundfragen der Schulorganisation, München 1954
65. Klafki, Wolfgang: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim 1963, 2. Auflage
66. Klein, Helmut: Polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR, rde, Hamburg 1962
67. Krapp, Gotthold: Marx und Engels über die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und die polytechnische Bildung, Berlin 1958
68. Kroh, Oswald: Revision der Erziehung, Heidelberg 1957
69. Krämer, Julius: Erziehung als Antwort auf die soziale Frage, Ratingen 1963

70. Küppers, Heinz: Arbeitswelt-Menschenbildung. Beziehungen und Verbindungen, in: Neuordnung des beruflichen Bildungswesens, septembergesellschaft, Heft 5, 1961
71. : Bildungsprobleme der industriellen Gesellschaft, in: Schule und Wirtschaft, Vorträge und Berichte aus dem Arbeitsgespräch Berlin 1962, hrsg. vom Berliner Verband der Lehrer und Erzieher - Landesverband der GEW - Berlin o.J.
72. Lang, Heinz: Erziehung zur industriellen Arbeit, München-Düsseldorf 1954
73. Lemberg, Eugen: Wirtschaftspädagogik im Bildungskanon der allgemeinbildenden Schulen, Frankfurt 1963
74. Lichtenstein, Ernst: Die Schule im Wandel der Gesellschaft, Ratingen 1957
75. Linke, Werner: Technik und Bildung. Die Idee der technischen Bildung und Erziehung, Heidelberg 1959
76. Litt, Theodor: Berufsbildung und Allgemeinbildung, Wiesbaden 1947
77. : Berufsbildung, Fachbildung, Menschenbildung, Bonn 1958
78. : Bildung und Gesellschaftsordnung in der pluralistischen Demokratie, in: Schriftenreihe der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Heft 26, Köln 1961
79. : Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt, Bonn 1955
80. : Das Problem der Menschenbildung in der modernen Arbeitswelt, Bielefeld 1955
81. : Naturwissenschaft und Menschenbildung, Heidelberg 1959
82. : Technisches Denken und menschliche Bildung, Heidelberg 1957
83. : Wissenschaft und Menschenbildung im Lichte des West-Ost-Gegensatzes, Heidelberg 1959, 2. Auflage
84. Losacker, L.: Das Bildungsproblem in der industriellen Gesellschaft aus der Sicht der Wirtschaft, in: Schule und Wirtschaft, Vorträge und Berichte aus dem Arbeitsgespräch 1962, hrsg. vom Berliner Verband der Lehrer und Erzieher, Landesverband der GEW, Berlin o.J.
85. Luchtenberg, Paul (Hrsg.): Automatisierung und Berufsausbildung, Bielefeld 1961
86. Meya, H./Kitsche, A. (Hrsg.): Das Ruhrseminar. Arbeitsberichte, 1. Seminarwoche, Gelsenkirchen Buer o.J.
87. : Das Ruhrseminar, Colloquien, Gelsenkirchen-Buer o.J.
88. Menze, A./Kitsche, A. (Hrsg.): Arbeitskreise Schule/Wirtschaft in Nordrhein-Westfalen, Heft 1, Gelsenkirchen Buer o.J., Heft 2, Gelsenkirchen Buer 1964
89. Metzger, Wolfgang: Schöpferische Freiheit, Frankfurt 1962, 2. Auflage
90. Muth, Jakob: Die Aufgabe der Volksschule in der modernen Arbeitswelt, Essen 1961
91. Natorp, Paul: Pestalozzis Ideen über Arbeiterbildung und die soziale Frage, Heilbronn 1894

92. Netzer, Hans: Erziehungslehre, Bad Heilbrunn 1965, 7. Auflage
93. Nietzsche, Friedrich: Werke, hrsg. von Karl Schlechta, München 1960
94. Oehl, Wilhelm: Der Rechenunterricht in der Hauptschule, Hannover 1965
95. Ordnung der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an der Volksschule (Grund- und Hauptschule). VwVO des Kultusministers (NRW) vom 9.1.1968, III A 40-11/O Nr. 10/68
96. Packard, Vance: Die große Verschwendung, Frankfurt-Hamburg 1965, 2. Auflage
97. Pestalozzi, J.H.: Werke, hrsg. von Boßhart u.a., Zürich 1946, Bd. VII
98. : Sämtliche Werke, hrsg. von Seyffarth, Liegnitz 1896 ff, Bd. III und VII
99. : Sämtliche Schriften, Stuttgart/Tübingen 1819/26, Bd. VI
100. : Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans, in: Kleine Schriften zur Volkserziehung und Menschenbildung, hrsg. von Th. Dietrich, Bad Heilbrunn 1962
101. : Die Abendstunde eines Einsiedlers, in: Kleine Schriften zur Volkserziehung und Menschenbildung, hrsg. von Th. Dietrich, Bad Heilbrunn 1962
102. : Über Volksbildung und Industrie, Heidelberg 1964
103. Petersen, Peter: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Berlin 1962, 2. Auflage
104. : Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, Mülheim-Ruhr 1963
105. : Der kleine Jena-Plan, Braunschweig 1963, 6. Auflage
106. : Führungslehre des Unterrichts, Braunschweig 1959, 6. Aufl.
107. Plan zur Neugestaltung des Deutschen Schulwesens, in: Der Bremer Plan im Strie der Meinungen, hrsg. von K. Bungardt, Frankfurt 1962
108. Reble, Albert: Die Arbeitsschule, Bad Heilbrunn 1963
109. Riedel, Johannes: Berufsgrundbildung, Braunschweig 1960
110. Rodenstein, Heinrich: Über die september-gesellschaft, in: Auswahl, Grundlegende Aufsätze aus der Ztschr. Die Deutsche Schule, Heft 4, Hannover 1964
111. Röhrs, Hermann: Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, Frankfurt 1963
112. Roth, Heinrich: Die psychologischen Lerntheorien und ihre Bedeutung für Unterricht und Erziehung, in: Pädagogische Psychologie für Höhere Schulen, hrsg. von K. Strunz, München-Basel 1959
113. Rüssel, Arnulf: Das Kinderspiel, München 1953
114. Rutt, Theodor: Wahrheit und Wert in Bildung und Erziehung, Ratingen 1964
115. Schaub, Gottfried: Erziehung zur Arbeit, Basel 1954
116. Schäfer, Wilhelm: Industriebetrieb und Öffentlichkeit vor den sozialen Aufgaben der Gegenwart, Stuttgart-Düsseldorf 1956
117. Schairer, Reinhold: Technische Talente, Düsseldorf-Köln 1956
118. Scharmann, Theodor: Arbeit und Beruf, Tübingen 1956
119. Scheibner, Otto: Zwanzig Jahre Arbeitsschule in Idee und Gestaltung, Leipzig 1928

120. Schelsky, Helmut: Die skeptische Generation, Düsseldorf-Köln 1957
121. : Die sozialen Folgen der Automatisierung, Düsseldorf-Köln 1957
122. : Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Würzburg 1957
123. Schmitt, Karl: Aturlehre - polytechnisch oder exemplarisch? Bochum o.J.
124. Schneider, Friedrich: Einführung in die Erziehungswissenschaft mit besonderer Berücksichtigung der Lehre vom Erziehen und Unterrichten, Graz-Wien-Köln 1953, 2. Auflage
125. Seyfert, Richard: Arbeitskunde als Bildungsmittel zu Arbeitssinn und Arbeitsgemeinschaft, Worms 1954
126. Spengler, Oswald: Der Mensch und die Technik, München 1931
127. Spranger, Eduard: Die kulturphilosophischen Voraussetzungen der gegenwärtigen Bildungsaufgabe, Bielefeld 1955
128. : Pädagogische Perspektiven, Heidelberg 1960, 6. Auflage
129. : Pestalozzis Denkformen, Heidelberg 1959
130. : Umbildungen im Berufsleben und in der Berufserziehung, in: Röhrs, Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, Frankfurt 1963
131. Statistisches Bundesamt Wiesbaden: Die Klassifizierung der Berufe. Systematisches und alphabetisches Verzeichnis der Berufsbenennungen, Ausgabe 1961, Stuttgart und Mainz 1961
132. Stieger, Karl: Die Schule als Brücke zur modernen Arbeitswelt, Stuttgart 1962
133. : Unterricht auf werktätiger Grundlage, Freiburg 1951
134. Steiner, Sepp: Der polytechnische Lehrgang, Braunschweig 1965
135. Studienkreis Schule-Wirtschaft in Südbaden, Freiburg i. Br., Heft 1: 1959, Heft 2: 1960, Heft 4: 1962
136. Vaubel, Ludwig: Bildungsprobleme der modernen Industriegesellschaft, in: Forschung und Wirtschaft, Partner im Fortschritt, 6. Jg. 1957, Heft 2
137. : Der Mensch in Wirtschaft und Technik. Überblick über die Problemstellung aus der Sicht der Wirtschaft, in: Das Ruhrseminar, IV. Arbeitsbericht 1963, Gelsenkirchen Buer 1963
138. Wehle, Gerhard: Praxis und Theorie im Lebenswerk Georg Kerschensteiners, Weinheim 1956
139. Wehnes, Franz-Josef: Schule und Arbeitswelt, München 1964
140. : Schule und Technik in Ost und West, Ratingen 1964
141. Weigl, Franz: Wesen und Gestaltung der Arbeitsschule, Paderborn 1949
142. Weinstock, Heinrich: Arbeit und Bildung, Heidelberg 1956
143. : Realer Humanismus, Heidelberg 1958
144. : Erziehung ohne Illusionen, Heidelberg 1963

145. Werner, Herbert: Schulversuch 9. und 10. Schuljahr besonderer pädagogischer Prägung an der Kurt-Löwenstein-Schule in Berlin-Neukölln, in: Ztschr. Die Deutsche Schule, 53. Jg., H. 9, Hannover 1961
146. Wilhelm, Theodor: Die Pädagogik Kerschensteiners, Weinheim 1956
147. Zusammenarbeit zwischen Schule und Wirtschaft. Grundsätzliches Und Beispiele. Empfehlungen des Jugend- und Bildungsausschusses der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Köln 1964

Lebenslauf

Der Verfasser wurde am 27. 3. 1928 in Paderborn geboren. Nach vierjährigem Volksschul- und sechsjährigem Oberschulbesuch wurde er 1944 als Luftwaffenhelfer eingezogen. An eine dreijährige Lehre anschließend legte er 1948 die Gesellenprüfung als Schlosser ab. Er bestand nach einjährigem Sonderkursus 1949 die Reifeprüfung, studierte an der Pädagogischen Akademie Dortmund und bestand 1952 die erste Lehrerprüfung, nach vier Jahren Tätigkeit an einer Volksschule 1956 die zweite Lehrerprüfung. Nach sieben Jahren weiterer Unterrichtstätigkeit in allen Klassen der Volksschule wurde er 1963 an die Pädagogische Hochschule Dortmund abgeordnet.

Der Verfasser studierte von 1953 bis 1955 und von 1960 bis 1967 an der Westfälischen Wilhelms-Universität zu Münster Pädagogik, vorwiegend bei Prof. Dr. H. Döpp-Vorwald, Geschichte, vorwiegend bei Prof. Dr. W. Hahlweg und Philosophie, vorwiegend bei Prof. Dr. O. Most.

Herrn Prof. Dr. H. H. Becker von der Pädagogischen Hochschule Ruhr - Abteilung Dortmund - schuldet der Verfasser Dank für die gewährte Unterstützung, Herrn Prof. Dr. H. Döpp-Vorwald von der Westfälischen Wilhelms-Universität zu Münster besonderen Dank für die wissenschaftliche Leitung der Arbeit.

